



**ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
YAZMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA**

Halil YEMENİCİ

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA

Eylül, 2019

Afyonkarahisar

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA
KAYGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Hazırlayan
Halil YEMENİCİ

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA

AFYONKARAHİSAR 2019

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak sunduğum “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’da gösterilen eserlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../09/2019

Halil YEMENİCİ

İmza

TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI

JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Mehmet Hilmi UÇAN

: Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ

İmza



Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Halil YEMENİCİ' nin “Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma” başlıklı tezi, 06/09/2019 tarihinde saat 12.00’ de Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Sınav Yönetmeliği’ nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıda isim ve imzaları bulunan jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek (X) oy birliği – () oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Elbeyi PELİT
MÜDÜR

ÖZET

ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Halil YEMENİCİ

AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

Eylül 2019

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA

Yazma, Türkçe dersinin öğrenme alanlarından birisidir. Bir anlatma becerisi olan yazma, öğrencilerin kazanmakta en çok zorlandığı ve buna bağlı olarak en çok kaygı yaşadığı beceridir.

Türkçe Eğitiminin yazma alanı ile ilgili olarak yapılan bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını ve nedenlerini belirleyip incelemektir. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel ve nicel araştırma desenlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem (mixed method) kullanılmıştır.

Araştırma, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Abdurrahim Mısri Ortaokulu, Osmangazi Ortaokulu ve Şemseddin Karahisari Ortaokulunda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada nicel veriler “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS paket programından, nitel verilerin analizinde ise içerik analizinden faydalanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, kaygı, ortaokul, öğrenci, 7. sınıf

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE WRITING ANXIETY OF SECONDARY SCHOOL 7TH GRADE STUDENTS

Halil YEMENİCİ

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT of TURKISH EDUCATION**

September 2019

Advisor: Assistant Professor Phd. Bayram ÇETİNKAYA

Writing is one of the learning areas of Turkish course. Writing, as a narrative skill, is the skill that the students have the most difficulty in acquiring, so they are most concerned about it.

The aim of this research which is about the writing area of Turkish Education is to determine and examine the writing anxiety and its causes of 7th grade students in the middle school in Afyonkarahisar. For this purpose, a mixed method which is a combination of qualitative and quantitative research design has been used in collecting, analyzing, and interpreting the data.

The research has been carried out with the participation of 7th grade students who were studying at Abdurrahim Mısıri Secondary School, Osmangazi Secondary School and Şemseddin Karahisari Secondary School in Afyonkarahisar city center.

In the study, quantitative data has been collected by Writing Anxiety Scale ”, and qualitative data have been collected by half structured interview form. While analyzing quantitative data, SPSS package program has been used, and content analysis has been used in the analysis of qualitative data.

Keywords: Writing, anxiety, secondary school, student, 7th grade

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında tavsiyeleriyle bana rehberlik eden ve engin sabrıyla örnek olan tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Bayram ÇETİNKAYA'ya, desteklerini hiç esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Celal Demir ve Prof. Dr. Hilmi Uçan'a, sevgili eşim Dr. Aliye İlkay YEMENİCİ'ye; anket çalışmalarını gerçekleştirdiğim uygulama okullarının idarecilerine, öğretmen arkadaşlarıma ve sevgili öğrencilerime şükranlarımı sunuyorum.

Halil YEMENİCİ
Afyonkarahisar, 2019

İÇİNDEKİLER

Sayfa

YEMİN METNİ	i
TEZ JÜRİSİ KARARI VE ENSTİTÜ MÜDÜRLÜĞÜ ONAYI	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	iv
TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR DİZİNİ	xi

GİRİŞ	1
-------------	---

BİRİNCİ BÖLÜM KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. YAZMA.....	5
1.1. DİL EĞİTİMİ VE ÖNEMİ.....	6
1.2. YAZMA EĞİTİMİ	11
1.3. YAZMA EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI.....	15
1.4. YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE YARATICI DÜŞÜNME	18
1.5. YAZMA TÜRLERİ	24
2. KAYGI	26
2.1. KAYGI KAVRAMI	26
2.2. KAYGIYLA İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR.....	27
2.2.1. Psikoanalitik Kuram Açısından Kaygı	27
2.2.2. Davranışçı Kuram Açısından Kaygı	29
2.2.3. Varoluşçu Kuram Açısından Kaygı	30
2.2.4. Bilişsel Kuram Açısından Kaygı.....	30
2.3. KAYGI ÇEŞİTLERİ	31
2.4. KAYGI NEDENLERİ.....	32
2.5. KAYGI BELİRTİLERİ	33
2.6. KAYGININ PERFORMANS VE BAŞARIYA ETKİSİ	36
2.7. KAYGININ YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ.....	37
2.8. YAZMA KAYGISININ SONUÇLARI.....	40
2.9. YAZMA EĞİTİMİNDE KAYGI İLE BAŞ ETMENİN YOLLARI	41
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	43

İKİNCİ BÖLÜM YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	49
1.1. ÇALIŞMA GRUBU	49
1.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	50
1.3. VERİLERİN TOPLANMASI	51
1.3.1. Nicel Verilerin Toplanması	52
1.3.2. Nitel Verilerin Toplanması	52
1.3.2.1. Görüşme İçin Pilot Uygulama.....	52
1.3.2.2. Görüşmelerin Yapılması	52
1.4. VERİLERİN ANALİZİ.....	53

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

1. NİCEL VERİLERE AİT BULGULAR	54
1.1. YAZMA KAYGISININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN- WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI.....	54
1.2. YAZMA KAYGISININ OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL- WALLIS TESTİ SONUÇLARI	55
1.3. YAZMA KAYGISININ ANNE ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ ANOVA TESTİ SONUÇLARI	55
1.4. YAZMA KAYGISININ BABA ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ ANOVA TESTİ SONUÇLARI	56
1.5. YAZMA KAYGISININ OKUMA SIKLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL-WALLIS TESTİ SONUÇLARI	57
2. NİTEL VERİLERE AİT BULGULAR.....	57
2.1. ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ.....	58
2.1.1. Yazılı Anlatımda Kendini Yeterli Görme.....	58
2.1.2. Yazı Yazmaktan Zevk Alma	59
2.1.3. Yazma Öncesi Önyargı.....	60
2.1.4. Okul Görevleri Dışında Kendi İsteğiyle Yazı Yazma.....	61
2.1.5. Yazının Belli Aşamalarında Hissedilen Stres	62
2.1.6. Yazılan Yazının Sınıfta Sesli Okunması	64
2.1.7. Yazının Anlaşılması mı / Beğenilmesi mi?.....	65
2.1.8. Yazının Değerlendirileceğini Düşünmek	66
2.1.9. Yazma Yarışmalarına Katılmak	67
2.1.10. Serbest Bir Konuda Yazmak - Öğretmen Tarafından Verilen Bir Konuda Yazmak	68
2.1.11. Yazının Çevredekiler Tarafından Beğenilmesi.....	69

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	70
KAYNAKÇA	77
EKLER.....	86



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Ürün ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımları.....	17
Tablo 2.	Kaygının Belirtileri.....	34
Tablo 3.	Kaygının Bilişsel, Davranışsal ve Bedensel Bileşenleri.....	35
Tablo 4.	Nicel Boyut Katılımcı Bilgileri	50
Tablo 5.	Nitel Boyut Katılımcı Bilgileri	50
Tablo 6.	Yazma Kaygısı Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	54
Tablo 7.	Yazma Kaygısı Okul Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları	55
Tablo 8.	Yazma Kaygısı Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	55
Tablo 9.	Yazma Kaygısı Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları	56
Tablo 10.	Yazma Kaygısı Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları.....	57
Tablo 11.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Kendini Yeterli Görmeye İlişkin Görüşleri	58
Tablo 12.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Yazmaktan Zevk Almaya İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 13.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Başlamadan Önce Başarısızlık Hissine Kapılmalarına İlişkin Görüşleri.....	60
Tablo 14.	7. Sınıf Öğrencilerinin Okul Görevleri Dışında Kendi İsteğiyle Yazı Yazmaya İlişkin Görüşleri.....	61
Tablo 15.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Belli Aşamalarında Hissedilen Strese İlişkin Görüşleri.....	62
Tablo 16.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Sınıfta Sesli Okunmasına İlişkin Görüşleri	64
Tablo 17.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Anlaşılması ya da Beğenilmesine İlişkin Görüşleri	65
Tablo 18.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazıların Değerlendirileceğini Düşünmeye İlişkin Görüşleri	66
Tablo 19.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Yarışmalarına Katılmaya İlişkin Görüşleri	67
Tablo 20.	7. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Bir Konuda Yazmak - Öğretmen Tarafından Verilen Bir Konuda Yazmaya İlişkin Görüşleri	68
Tablo 21.	7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Çevredekiler Tarafından Beğenilmesine İlişkin Görüşleri.....	69

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil Öğretim Alanları.....	8
Şekil 2. Temel Dil Becerileri	10
Şekil 3. Ana Dili Öğretim Süreçleri.....	11
Şekil 4. Yazmanın Temel Bileşenleri	13
Şekil 5. İd, ego ve süper ego	28
Şekil 6. Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki	31



KISALTMALAR DİZİNİ

Çev : Çeviren

E : erkek

f : frekans değeri

K : kız

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

p : anlamlılık değeri

SPSS : istatistiksel analize yönelik bilgisayar programı



GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu ve alt problemler, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar, ilgili araştırmalar ve temel kavramlara ilişkin tanımlar ele alınmıştır.

1.PROBLEM DURUMU

Yazma genel olarak insanların, özel olarak da okullarda öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerin başında gelmektedir. Yazı yazmak insanların çekindiği, mesafeli durduğu, çok zorda kalmadıkça ilgilenmediği bir uğraştır. Okullarda öğrencilerin, açık uçlu sorulardan oluşan klasik tipi sınavlardan hoşlanmadıkları aşikârdır. Bu durumun aksine test denilen çoktan seçmeli, şıklı sorulardan oluşan ve hatırlamaya yönelik olan sınavları daha çok tercih etmektedirler. Bu durumun nedeni sorulduğunda ise testin daha pratik olduğu, cümle kurmanın, yazı yazmanın, kurallara dikkat ederek yazmanın kendilerini zorladığı ve sıkıcı olduğu belirtilmektedir. Bu durum, eğitimin her kademesinde ve düzeyinde benzer şekildedir.

Merkezî sınav sistemlerinin de etkisiyle, öğrenciler sürekli test türü sınavlarla karşılaştıkları için hızla kaleminden ve kâğıttan, kendilerini yazılı olarak ifade etmekten uzaklaşmaktadırlar. Yazı yazmak onlara büyük bir eziyet gibi gelmektedir.

Bununla birlikte teknolojinin gelişmesi, internet, sosyal medya ve akıllı telefon kullanımlarının artması ve gittikçe bunların kullanımının küçük yaşlara kadar düşmesi, yazma becerisini olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Bahsi geçen mecralarda, iletişim yazılı olarak gerçekleşmektedir. Bir yönüyle olumluymuş gibi görünen bu durum, diğer taraftan dilin kurallarına dikkat edilmeden, kimi zaman yöresel ağız kullanımlarını kimi zaman yarı yabancı dil yarı Türkçe kullanımlarını da beraberinde getirmektedir. İşin kötüsü yeni yetişen nesil, dilin bu kullanımlarına sıkça maruz kaldığı için asıl dilinin bu şekilde olduğunu sanacak ve bu uygunsuz, kuralsız, yozlaşmış dili edinecektir.

İşte tam da bu noktada çocuklarımızın, gençlerimizin, doğru ve düzgün bir şekilde yazı yazması, buna özendirilmesi okullarda öncelikle sınıf, Türkçe ve

edebiyat öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerimizin gayretleriyle gelişecektir. Bu bağlamda öncelikli olarak yapılacak iş, öğrencilerin yazmaya karşı neden mesafeli durduğunu ve bunun kaynağını tespit etmektir. Bu durum tespit edildiğinde buna göre çözüm önerileri ve yapılması gerekenler de ortaya çıkmış olacaktır.

İnsanların belirsiz, bilinmeyen bir durum karşısında verdiği tepkiler kaygı olarak tanımlanmaktadır. Genel olarak, öğrenciler de yazı yazmak zorunda kaldıklarında, sıkıntıya düşme, panikleme, huzursuzlanma, bir türlü başlayamama, başladığını tamamlayamama, yaptığı işten keyif alamama, tam tersine bir eziyet olarak görme durumlarını sıkça yaşamaktadırlar. Bu yaşananlar yazma kaygısı olarak adlandırılmaktadır.

Eğitim öğretim sürecinde yazma kaygısı yaşayan öğrencilerin sayısının azımsanamayacak kadar çok olduğu tahmin edilmektedir. Böyle bir durumda, öğrencilerin yaşadığı bu kaygının nedenlerini tespit edip ortaya koymak, bu duruma çözüm bulmak açısından son derece önemlidir. Yazma kaygısı ile ilgili çizilen tüm bu genel tablodan hareketle, hedef kitemiz dâhilinde bulunan ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yaşadığı yazma kaygılarını ve nedenlerini ortaya çıkarmak bu çalışmanın temel problemidir.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Çalışmanın problem cümlesi “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları ve nedenleri nelerdir?” olarak oluşturulmuştur. Çalışmanın problem cümlesine bağlı olarak alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1.2. ALT PROBLEMLER

1. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

2. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları öğrenim görmekte oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?

3. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları anne babalarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

4. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?

5. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik görüşleri nelerdir?

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan ortaokullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip belirlemektir.

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsanoğlu dil kazanımını şu dört sıralamaya göre gerçekleştirir: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Yazma becerisi en üst düzeyde yer alan ve en son kazanılan dil becerisidir. Çünkü bireyin bir şeyleri yazılı olarak anlatabilmesi belirli düzeyde dilin kurallarına ve söz varlığına hâkim olmasıyla gerçekleşir. Bu anlamda yazmanın en son kazanılan dil becerisi olması doğaldır. İnsan kendini sözlü ve yazılı olarak iki şekilde anlatır. Fakat günlük yaşamda sözlü anlatımı yazılı anlatıma tercih eder. Çünkü sözlü anlatım insana daha kolay daha ekonomik daha işlevsel gelir. İnsan, sözlü anlatımda beden dilini de anlatıma dâhil ettiği için konuşmanın daha işlevsel olduğunu düşünür. Okuma ve yazma ise konuşmaya göre zor bir iştir (Uçan, 2002: 43). Yazılı anlatım ise daha çok kural standart bir dil kullanımını gerektirir. İşte bunun gibi sebeplerden ötürü insanoğlu yazmaya karşı daha mesafeli durur, yazmaktan çekinir. Yazma sürecinde kaygı yaşar, motivasyon sıkıntısı çeker. Eğitim öğretim süreci için de aynı şey geçerlidir; nitekim yazma becerisi diğer üç beceriye göre öğrencilerin en çok zorlandıkları alandır. Her düzeyde öğrencilerin çoğu, özgün bir şekilde kendi duygu, düşünce ve hayallerini yazılı olarak ifade etmekten kaçınır. Türkçe dersinin yazılı anlatım bölümlerini seven, ilgiyle takip eden, Türkçe dersi sınavlarında kompozisyon kısımlarını severek yazan öğrenci sayısı azdır. Bunun en bariz sebebi de öğrencilerin yazma kaygısı yaşamalarıdır. Öğrencinin yaşadığı bu kaygı, onun yazmaya karşı olumsuz bir tutum geliştirmesine, yazma isteğini ve motivasyonunu düşürmesine, özgüven eksikliği, korku, gerilim yaşamasına, yazma sürecinde kendisini mutsuz hissetmesine ve yazmadan zevk alamamasına neden olmaktadır. Yapılacak olan bu araştırma; öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz

anlamda etkileyen kaygı durumunun başka hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi, yazma kaygısını azaltabilecek tedbirlerin alınabilmesi, öğrencilerde yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilebilmesi, yazma isteğinin arttırılabilmesi ve öğrencilerin yazma sürecinde performanslarının geliştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılıyla sınırlıdır.
- Araştırma, Afyonkarahisar il merkezindeki ortaokullarda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
- Araştırma, Afyonkarahisar il merkezindeki, sosyoekonomik, sosyokültürel ve akademik başarı açısından düşük, orta ve yüksek düzey olarak belirlenen üç ortaokulla sınırlıdır.
- Araştırma, Türkçe dersi öğrenme alanlarından “yazma becerisi” ile sınırlıdır.
- Araştırma, yöntem açısından, uygulama sürecinde elde edilen nitel verilerin içerik analiziyle sınırlıdır.
- Araştırma, yöntem açısından, uygulama sürecinde elde edilen nicel verilerin istatistik analiziyle sınırlıdır.

5. SAYILTILAR

- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğine verdikleri cevaplar, gerçekten kendi düşüncelerini yansıtmaktadır.
- Araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar, gerçekten kendi düşüncelerini yansıtmaktadır.

BİRİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1. YAZMA

Ana dilin en önemli özelliklerinden birisi kişinin kendisini sözlü ve yazılı olarak en iyi biçimde ifade edebilecek donanıma sahip olmasıdır. Yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir (Akyol, 2005: 47). Bu sebeple, bireyler arasındaki iletişimin kurulabilmesi de ana dilin etkili kullanılmasına bağlıdır. Yazma işi kişilerin belirli kurallar çerçevesinde, geçmiş ve gelecekle ilgili duygu, düşünce ve isteklerini yazı yoluyla aktarmasıdır (Özbay, 2007: 220).

Türkçe öğretimi süreci, dört temel becerinin üzerine yoğunlaşmaktadır. Bireyler ilk olarak konuşmayı, en son olarak da yazmayı öğrenirler. Temel dil becerileri bu süreçte eksik kalmadan bütünlük çerçevesinde ele alınmaktadır. Türkçe Öğretim Programı çerçevesinde görsel olarak elde edilen verilerin okunması da önem kazanmaktadır. Türkçe öğretiminde sözel becerilerin geliştirilmesinin yanında görsel becerilerin ve ifadelerin de geliştirilmesi gerekmektedir. Yazı yazma becerilerini zorunlu olarak geliştirmek için çeşitli etkinlikler oluşturulmaya çalışılmıştır. Yazma bir beceri olarak geliştirildiğinde kişilerin zihinlerindeki fikirleri genişletme, bilgilerini tazeleme ve sorgulama imkanı sağlamaktadır. Yazma süreci öğrencilere duygu ve düşünceleri iletme, aktarma ve sorgulama aşaması oluşturmaktadır (İşeri ve Ünal, 2012: 34).

Yazma becerilerindeki gelişim süreci kişilerin duygu durumlarından etkilenmektedir. Kişilerin duygu ve düşüncelerindeki değişimler ve çeşitli fikirler yazma sürecinde başarı durumuna yansımaktadır ve bu süreci olumlu yöne etkilediği gibi olumsuz etkisinin bulunduğu da bilinmektedir (Sargın, 2001: 45). Örneğin

kişilerin içinde bulundukları heyecan durumları yaptıkları çalışmanın türüne göre olumlu yansıma gösterse de kaygı gibi duygu durumu insan ilişkilerinde de yazma durumlarında da engel oluşturabilecek niteliktedir. Seven (2008: 24) tarafından yapılan çalışmanın içeriğinde görülmektedir ki ‘Yerkes-Dobson Eğrisi’ne göre düşük kaygının düşük performans düzeyine, artan endişenin performans artışına, yüksek kaygının ise performans bozukluğuna işaret ettiği’ belirtilmektedir.

Bu bölümde yazma durumlarında temel yaklaşımlar, yazmanın önemi ve eğitimi, devamında da kaygı durumlarının ayrıntılı açıklamalarına yer verilmektedir. Kaygının yazma becerileri üzerindeki etkileri önceki literatürde bulunan çalışmalarla desteklenmiştir.

1.1. DİL EĞİTİMİ VE ÖNEMİ

Dil; konuşma ve iletişim becerisi sağlayan, bilgiyi depolayan ve ileten insana özgü bir beceridir. Dili özel hale getiren insana özgü bir özellik olması ve toplumda insan ilişkilerinde birlik, anlaşma ve gelişim gibi özellikleri sağlayıcı role sahip olması özelliğidir. Dil, insanların ortak paydada buluşmasını, aynı toplumu paylaşmasını, iletişim ve gelişme halinde olmasını sağlayan bir durumdur. Dili kullanma becerisi ile insan diğer varlıklardan önemli ölçüde ayrılmaktadır. Her insan bir öyküyü, bir romanı ya da bir olayı kendi gözüyle okur ve izlenimlerini dil aracılığıyla yazıya döker (Uçan, 2003: 228). Dilin kullanılması özel becerilerin çalışma mekanizmaları ve insan hayatındaki yeri açısından oldukça önemlidir.

Dilin ortaya çıkış süreci ve kaynağı oldukça tartışmalıdır, bu konu ile ilgili alanında uzman kişiler tarafından çalışmalar yapılmaktadır. İnsanlar, iletişim kurma amacıyla işaretlerden yararlanmışlardır ve karşılaştıkları zorluklar karşısında mecburi olarak bir araç geliştirmişlerdir. Rousseau’ya göre dil kullanımı korku, aşk, heyecan, nefret, öfke gibi duyguların dışı vurulması isteği sonucunda ortaya çıkmıştır (Rousseau, 2009: 92). Burada en önemli nokta insan duygularının güçlü biçimde ortaya çıkarak insanlara diğerlerinden ayırt edici bir yetenek olarak gelmiş olmasıdır. Dilin geliştirilmesi sadece bir yetenekle sınırlı değildir, akıl ve zekânın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. İnsanlar ve hayvanların başlangıçta iletişim için kurduğu kanallar birbiri ile benzerlik gösterse de insanoğlu doğanın kurallarını aşarak sıkıştığı bir anda

sesler yardımıyla iletişime başvurmuştur. Doğada hiçbir canlı, insan dili kadar gelişmiş bir iletişim kanalına sahip değildir.

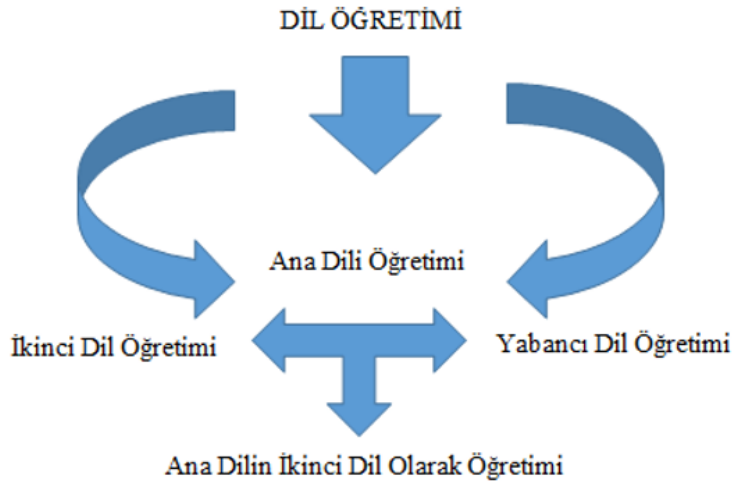
Dilin araştırma alanı oldukça geniştir. Dilin tanımı belirli birkaç cümle ile sınırlandırılmaz. Dilin niteliğini somut bir varlık gibi belirlemek mümkün değildir (Uçan, 2018: 132). Temel işlevi iletişim kurmak olan dil, ortaya çıkışı itibarıyla toplum ve kültürlerin gelişimlerini, devamlılıklarını sağlayan bir sistem olmuştur. Dilin ve kültürün etkileşimi sürecinde karşılıklı bir gelişim söz konusudur. Farklı çalışma alanları etkileşim hâlinindedir. Fiziksel bilimler, iletişim konusundaki çalışmalara bilgi kuramı açısından; sosyal bilimler kültürün oluşması ve aktarılması açısından; sosyal psikoloji bireyler ve toplumlar arası ilişkiler ve etkinlikler açısından; dilbilim dilin iletişim sürecindeki yeri açısından yaklaşmaktadır (Temizkan, 2016a: 2). Bu etkileşimin amacı ise kültürel değerleri taşımaktır. Dil, maddi ve manevi kültürel özelliklerin taşıyıcısı olması sebebiyle gelecek kuşaklara aktarımını sağlamak için önemli bir yoldur (Cemiloğlu, 2005: 54).

İnsan, yaratılışı gereği dilin özelliklerine ve kullanım becerilerine sahiptir. İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren çevresiyle iletişim kurması için bu dili kullananlarla iç içe yaşar. Dil konusunda, oldukça sınırlı verilerle donatılmış bir bireyin olağanüstü zengin bir dil dizgesini nasıl geliştirdiği açıklanmalı (Chomsky, 2002: 66). Dilin pek çok farklı şekilde kullanıldığını dile getiren Chomsky, bilgi aktarmak için kullanılabileceği gibi başka amaçlara da hizmet ettiğini vurgulamaktadır. Kişilerarası ilişki kurmak; düşüncüyü dile getirmek ya da açıklığa kavuşturmak, oyun için, yaratıcı zihinsel etkinlik; anlamak ve benzeri etkinlikler için kullanılır (Chomsky, 2002: 90). Kişi doğal yollarla bu dile hâkim olmaktadır. Bu öğrenilen dil bireyin ana dili olarak adlandırılmaktadır. İçinde bulunduğu ortamın dilini ve dil özelliklerini öğrenen, bunu kullanmaya başlayan birey öğrenmek için ek olarak bir çaba göstermemektedir.

Chomsky'e göre insan doğuştan dil yeteneğiyle dünyaya gelmektedir. İnsanların beyninde karşılaştıkları dilin yapısı, kuralları ve kelime kökenleri şekillenerek oturmakta ve süreç içerisinde öğrenilmektedir. Bu yetenekler aracılığıyla bebekler gelişim sürecinde dilsel bilgileri kendi kullanımlarına göre yapılandırma yeteneğine sahiptirler. Bir dili öğrenen çocuğun yükümlüğü, ona

sunulan sınırlı ve yetersiz verilerle uyumlu dilbilgisinden; evrensel dilbilgisinin ilkelerinin sağladığı dilbilgileri arasından seçim yapmaktır (Chomsky, 2002: 181). Çeşitli inançlar ve kültürler sebebiyle toplumdan uzak kalan bireylerde gelişim aşamasında dil gelişimi söz konusu olmamaktadır. Bu durumda kişiler ilkel insan özelliği göstermekte ve toplumda yeteri kadar kabul görmemektedir. Günümüzde eğitim sistemlerinin de toplumda önemli bir konumda olması sebebiyle tek bir dil yeterli görülmemektedir. Dünya genelinde bağlı bulunduğu ülkenin eğitimi, sosyoekonomik durumu, siyasal yapısı gibi nedenlerle yaygın olarak kullanılan dillerin diğer ülkelerdeki kişiler tarafından da öğrenilmesi gerekmektedir. Dil eğitimi politikaları da toplumların özelliklerine göre şekillendirilerek yeniden programlanmaktadır. Sarıçoban tarafından yapılan çalışma kapsamında dil öğretimi, dört aşamada ele alınmaktadır:

Şekil 1. Dil Öğretim Alanları



Kaynak: Sarıçoban, 2015: 16.

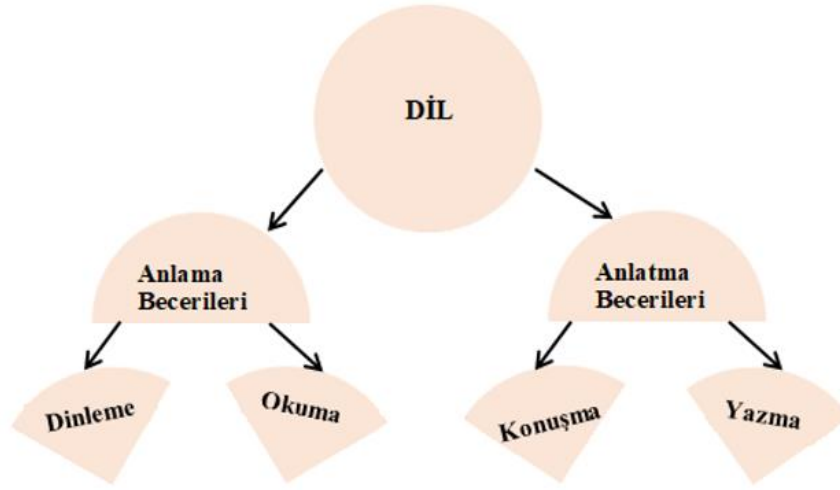
Şekil 1'e göre dil öğretimi; ana dili öğretimi, ikinci dil öğretimi, ana dilin ikinci dil olarak öğretimi ve yabancı dil öğretimi durumları söz konusudur. Bu dil öğretimi kavramları birbirinden farklı süreçler içermektedir. Ana dil çocuğun anne karnından öğrenmeye başlayarak içinde bulunduğu çevreye göre kullanımı sonucunda ortaya çıkmaktadır. İkinci dil farklı kültürel çevrelere sahip ortamlarda yetişen bireylerin iki dile birden zaman içerisinde hâkim olması sonucunda ortaya çıkmaktadır. İkinci dil durumu ile ana dil durumları öğrenme açısından birbirine benzerlik göstermektedir. Yabancı dil öğretimi, ana dilin dışında kişinin kazanması

istenilen herhangi bir dilin öğretilmesi için yapılan uygulamaların tümünü ele almaktadır. Bu süreçte ana dilinden farklı olarak başka bir dil kişiye konuşma, yazma, okuma becerisi olarak kazandırılmak istenmektedir.

Bireyin dil gelişimi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Doğumdan itibaren 5 yaşına kadar konuşma öncesi dönemden, tek kelimelik evreler dönemi söz konusu olmaktadır. İlk gramer durumu da en son ortaya çıkmaktadır. Bu aşamaların öncesinde anne karnında da gelişim göstermektedir. Erken yaşlarda dilsel deneyimler ve eğitimler, bireylerin okuma yazma öğrenimini ve dil gelişimi olumlu yönde etkileyerek, öğrenme sürecini kolaylaştırmaktadır (Çelenk, 2008: 84). Dil gelişimi süreci dinleme ve konuşma becerisi yüksek olan kişilerde kendiliğinden gelişim göstermektedir. Okul yaşamında alınan dil eğitimi okuma ve yazma becerilerinin edinilmesinde olumlu yansıma göstermektedir.

Çevresi aracılığıyla konuşma ve dinleme becerileri kazanan bireyler, okul yaşamlarında yapay dili de öğrenme eğilimindedirler. Okul ortamında eğitim sistemleri doğrultusunda dil eğitiminin verilebilmesi için sistemli bir biçimde genelden özele bir eğitim verilmelidir. Okul ortamındaki eğitim ortamı ve öğretmenlerin yeterlilikleri yeni bir dilin öğrenimine ve kişilerin gelişimine uygun olmalıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (TÜDÖP) kapsamında programın kazanımları, gelişim düzeylerine göre 1-8 sınıf aralığında artan yapıya sahiptir (TÜDÖP, 2018: 8). Program kapsamında kişilerin sınıf ortamındaki konuşma, okuma, yazma ve dinleme becerileri belirli kazanımlarla ele alınmaktadır. Eğitim sistemlerinin genelinde ana dilin eğitimi temel dil becerilerinin kazandırılması konusunda önemli görülmektedir. Bu beceriler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

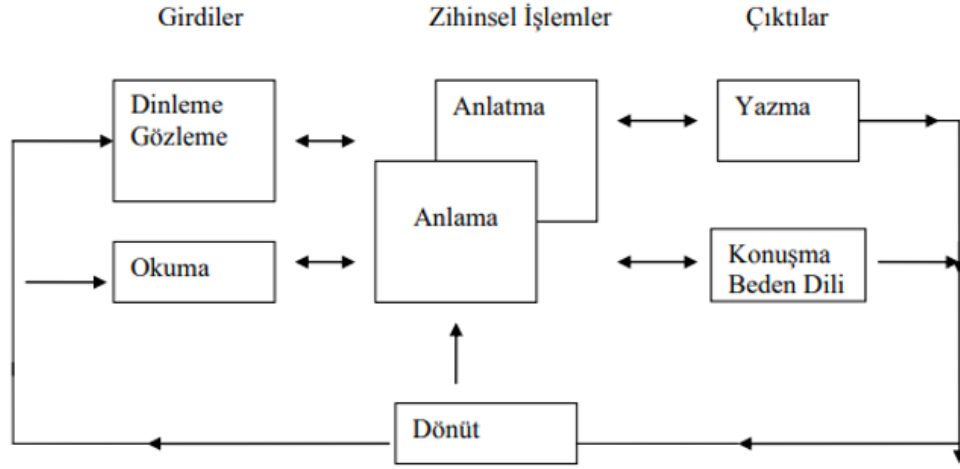
Şekil 2: Temel Dil Becerileri



Kaynak: Deniz, 2018: 26.

Şekil 2’de temel dil becerileri, Deniz (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılmıştır. Bu ayrılan kısımlarda anlama becerileri dinleme ve okuma, anlatma becerileri konuşma ve yazma becerileri olarak iki bölüme ayrılmıştır. Yapısı sebebiyle dil kazanımı ve geliştirilmesi birbiri içine geçmekte ve birbirini desteklemektedir (Doğan, 2011: 4). Dil becerilerinin geliştirilmesi sürecinde oluşturulan temel beceriler aynı zamanda insan yaşamının da içeriğinde önemli bir yere sahiptir. Temel dil becerileri öğrencilerin analitik düşünme becerilerini de olumlu yönde etkilemektedir (Kleemans, Segers, Verhoeven, 2018: 410). Matematik ve dil gelişimi birbirlerinden bağımsız görünse de analitik düşünme becerileri ve dili öğrenim durumları paralellik göstermektedir. Aşağıdaki şekilde iletişimdeki aşamaların çok boyutlu olduğu belirtilmektedir.

Şekil 3: Ana Dili Öğretim Süreçleri



Kaynak: Gedik, 2012: 12.

Şekle göre kişilerin iletişim kurmalarında en önemli etken anlama becerileridir. Anlama becerileri, anlatma becerilerinin kullanılabilmesi için temel koşuldur. Bireyin dil öğrenme becerileri önce anlama ile başlayarak, konuşmayla devam etmektedir. Doğal dil becerileri dinleme ve konuşma becerisini, yapay dil becerileri okuma ve yazma becerilerini ele almaktadır.

Temel dil becerileri birbirini takip ederek kazandırılmaktadır. Dilin etkili kullanımını sağlayabilmek için becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri birbiri ardına kazanılmaktadır. Bu beceriler iç içe geçmiş durumdadır. Kazandırılması en uzun süren durum ise yazma becerileridir.

1.2. YAZMA EĞİTİMİ

Yazı, konuşma ile meydana gelen anlık durumların belirli çerçevede bilgilerin kalıcılığını sağlamak amacıyla ortaya çıkan bir ihtiyaç durumudur. Yazının temelinde düşüncelerin belirli bir işaretleme aracılığıyla aktarılması durumu söz konusudur (Apaydın, akt. Deniz, 2018: 30). Simgelerle iletişim kurma sisteminin ilk olarak hiyeroglif yazı sistemi ile ortaya çıktığı bilinmektedir. Yazının gelişim süreci için önemli görünen bu durum, kullanımı ve yaygınlaştırılması açısından faydalı bir gelişmedir. Medeniyetlerin ve kültürlerin oluşumunda dil, sadece iletişim amacıyla kullanılmamakta, aynı zamanda sanatta ve edebiyattaki etkili kullanımıyla da estetik bir tarafı bulunmaktadır. Sıradan bir dille, sıradan bir söyleyişle ama içten söylenen

bir söz bizi can evimizden yakalayabilir, vurabilir; eylemlerimize yön verebilir; alıcıyı etkiler, yaşamını değiştirebilir (Uçan, 2017: 109)

Bireyin yaşadığı ortamı içselleştirmesine, eleştirel tavır almasını sağlayan ana dili eğitiminde amaç, Türkçemizle anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır. Bu amaç ise sadece kuramsal bilgiler vererek gerçekleştirilemez. Dil becerileri de diğer tüm beceriler gibi yaparak yaşayarak edinilmelidir.

Yazma, düşünceleri belirli kurallar dâhilinde ele almaktır. Çeşitli araçların yardımıyla yazma işi sembol ve simgelerle duygu ve düşüncelerin aktarımını daha etkili hale getirmiştir. Yazma; gözden geçirilmeyle başlayan, amaç, yöntem, konu ve sınırların belirlenmesinin ardından analiz, sentez, sıralama, sınıflama, ilişki kurma gibi çeşitli zihinsel işlemler sonucunda zihinde yapılandırılan bilgilerin düzenlenerek harfler, heceler, kelimeler yardımıyla yazıya dökülmesidir (Güneş, 2007b: 160). Yazı, sözlü anlatım türünden farklı olarak kalıcılık taşımaktadır. Sözlü anlatıma göre belirli bir süre sonra kaybolma durumu söz konusu değildir.

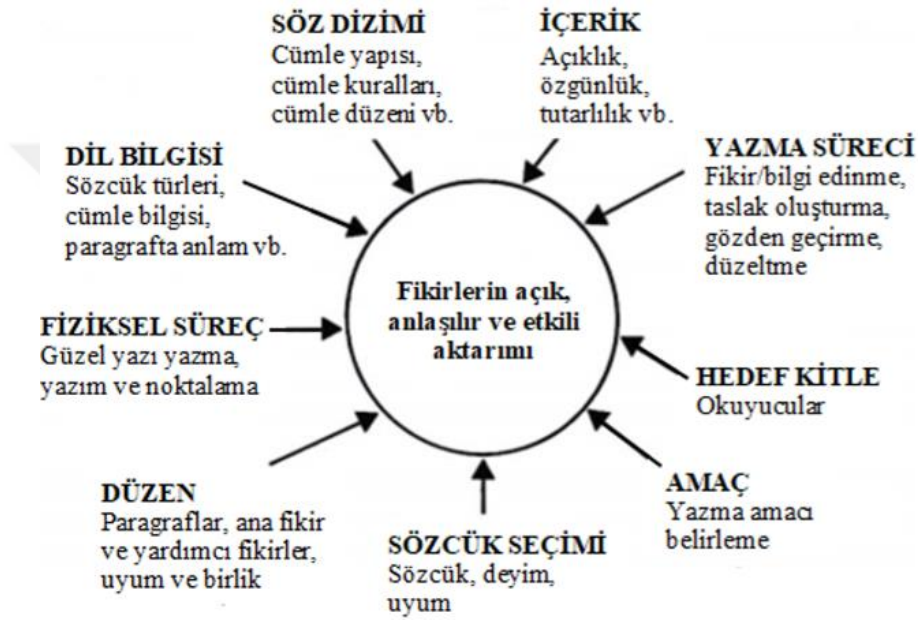
Yazma, düşünce ve duyguların aktarımının belirli kurallar ve planlama çerçevesinde yapılması durumudur. Dilin en iyi kullanılmasının sağlandığı durum yazılı anlatımdır (Aktaş ve Gündüz, 2011: 162). Yazı yazma durumu bir konu ile ilgili duygu, düşünce ve izlenimlerinin aktarılması durumudur. Yazma duyguların ve fikirlerin somut hale getirilerek aktarılması durumunda somut ve kalıcı bir dil becerisi sağlamaktadır. Yazma işlemi sırasında beyinde sesli olarak üretilen düşüncelerin ve beynin kontrolündeki kaslar aracılığıyla aktarılması durumudur. Yazmanın diğer dil becerilerine oranla yavaş olmasının nedeni, tüm bu işlemlerin, beyin-kas iletişimi ve el-göz koordinasyonu gerekmektedir. Yazma becerileri dinleme, konuşma, okuma becerileri üzerine kurulan onlarla iç içe fakat onlardan daha farklı unsurların işin içine karıştığı kendi içinde karmaşık bir yapıyı oluşturur (Yalçın, 2018: 359).

Yazma süreci alfabe öğretimiyle başlamaktadır. Yazma süreci üretmeye odaklanmaktadır. Yazma eğitiminin amacı fikirlerin kalıcı olmasını sağladığı gibi anlaşılır, tutarlı ve estetik fikirler üretilmesine etken olmaktadır. Dil becerileri, yazma becerileriyle doğrudan bağlantılıdır. Okuma yazma eğitimi, düşünmeyi,

sıralamayı, sorgulamayı, analiz ve sentez yapmayı desteklemektedir. Yazma eğitimi fikirlerin etkili, anlaşılır ve açık aktarımını amaçlamaktadır.

Yazmanın temel bileşenleri, (Raimes, 1983: 6) fikirlerin anlaşılır bir biçimde aktarılması için ele alınmaktadır. Aşağıdaki Şekil 4'te görüldüğü gibi bu aktarım sürecinde içerik; açıklık, özgünlük ve tutarlılık ilkeleri doğrultusunda gerçekleşirse fikirlerimiz açık, anlaşılır ve etkili aktarım olur.

Şekil 4. Yazmanın Temel Bileşenleri



Kaynak: Raimes, 1983: 6.

Yukarıdaki şekle göre yazma süreci; fikir edinme, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından oluşmaktadır. Hedef kitle bu süreçte okuyucular olarak belirlenmektedir. Yazma sürecinin başlaması, amacın belirlenmesi ile ortaya çıkmaktadır. Söz dizimi yapılırken cümlenin yapısına, kurallarına ve düzenine özellikle dikkat edilmesi gerekmektedir. Dil bilgisi kuralları ele alınırken sözcük türleri, cümle bilgisi ve anlam konularına önem verilmelidir. Fiziksel süreç yazılı anlatımda güzel yazı yazma, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına dikkat etme yoluyla olmaktadır. Düzen oluşturulurken de paragraflar, ana fikir ve uyum süreci önem taşımaktadır.

Yazma eğitimi, yazma becerilerinin aktarımını içine alan bir süreçtir. Yazma becerileri geliştirilirken metin üretme konusu temel amaç olarak görülmemektedir.

Metin oluşturulması sürecinde diğer bütün becerilerin kazandırılması esas alınmaktadır.

Yazma işlemi, uzun bir eğitim-öğretim süreci ve yüksek bir olgunlaşma seviyesiyle bağlantılıdır. Yazma işleminin başlamasından önce gözlem yapma ve yeterli düzeyde okuma yapılması gerekmektedir. Yazılı anlatım; duygu, düşünce, hayal üretimi ve bunları bir düzende koyma, açık, canlı ve çarpıcı anlatım biçimi geliştirme ve elde edilen bilgileri metnin ana fikrine göre uyarlama işlemlerinden oluşmaktadır (Kavcar, Oğuzkan, Aksoy, 2011: 12-14). Üst düzey bilişsel beceriler, duyuşsal becerilerinin ve dil becerilerinin gelişmesinde önemli görülmektedir. Yazma eğitimi bireyin çeşitli yönleriyle ilişkilidir.

Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerin eğitim hayatları boyunca, okuma, dinleme, yazma becerileri dilin kuralları gereği geliştirilmelidir. Dil becerilerinin içinde en önemli görülenlerden bir tanesi yazma becerisidir. Bu beceri türünde çeşitli etkinliklerle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, bilgi, tasarı, olay, durum ve gözlemlerini yazma kurallarına uygun olarak etkili ve planlı bir biçimde bir bütün halinde anlatmaları (Arı, 2010: 44) amaçlanmaktadır. Yazı yazma becerileri iletişim durumlarının etkili olmasını, kalıcı olmasını sağladığı gibi aynı zamanda günümüz koşullarında ayrıcalıklı bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşadığımız çağın gerekliliklerine uygun olarak yazma becerisi de kişilerin bilgiye ulaşmalarına ve bilgiyi değerlendirme noktalarında kendilerini ifade edebilmeleri için gereklidir. Kişilere etkin ve değerlendirmelere açık olabilecekleri bir ortam sağlamaktadır. Kendisini ifade edebilme noktasında sorun yaşamayan, bilgi kaynaklarına bireysel olarak erişebilen, yazılı ve sözlü iletişim becerilerini etkin kullanabilen kişisel özellikler toplumda önemli bir konumda olmaktadır.

Yazma öğretiminde temel amaç, hedef kitlede yazamama kaygısını azaltmak, öğrencilere çeşitli konulardaki duygu, düşünce ve bilgilerini doğru, açık, etkili ve öz olarak anlatma becerisini kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103; Bağcı, 2011: 90). Yazma öğretiminde öğrencilerin sistemli ve yaratıcı düşünme, düşündüklerini planlı anlatma becerilerinin geliştirilmesi de amaçlanarak bunu gerçekleştirmeye yönelik olarak Karatay (2011: 23) öğretmenlerin öğrencilerle birlikte yeterli yazma çalışmaları yapmasını, onlara yazdıkları ile dönüt vermesini ve öğrencilerin

yazılarını sınıfta birbirleriyle paylaşmasını sağlayan etkinliklere yer vermesi gerektiğini belirtmiştir.

1.3. YAZMA EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI

Dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi, kalite arayışının olması zaman içerisinde farklı öğretim yaklaşımlarının ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bütün eski dil öğretimi yaklaşım ve yöntemleri “davranışçı” başlık altında toplanmıştır (Güneş, 2016: 44). Davranışçı yaklaşım ise geleneksel ve davranışçı olarak ikiye ayrılmıştır. Yazma yaklaşımları içinde en eski yöntem olarak gösterilmekte ve sadece ortaya çıkan metni esas alan metnin oluşturulması süreçlerini yok sayan bir anlayış olarak gösterilmektedir (Yalçın, 2018: 376). Geleneksel yazma yaklaşımları öğretmen temelli olarak ele alınmıştır. Geleneksel yaklaşımlar öğrencilerin yazma yetilerini geliştirme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu yaklaşım, bütün öğrencilerin aynı özelliklere sahip olduğunu kabul ederek bireysel özellikleri göz ardı etmiş, öğrencilerin ihtiyaçlarını, duygu ve düşüncelerini hiçe saymıştır (Tekşan, 2013: 32). Davranışçı yaklaşımda da amaç, istenilen davranışları pekiştireçler vasıtasıyla kazandırmaktır.

Davranışçı yaklaşım yerine öğrenciyi etkin hâle getiren yapılandırmacı yaklaşım, 20. yüzyılın sonuna doğru gündeme gelmiştir. Piaget, Vygotsky, Bruner gibi eğitimciler, bireylerin zihin ve öğrenme becerilerine yönelmişlerdir. Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirme amaçlanır (Güneş, 2016: 52). Yapılandırmacı dil yaklaşımı 2005 yılında oluşturulan Türkçe Öğretim Programı’nda yer almıştır.

Ülkemizde de çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir. Günümüzde bilgiye sahip olmak yeterli olmamaktadır, bilgiyi etkin biçimde kullanmak önemlidir. Yazma eğitiminde, kuralların ezberlenerek yazma aşamalarının klasik yöntemlerle verilmemesi gerekmektedir. Özgün metinlerin üretilmesi, özgün düşüncelerin ortaya çıkması için buna dikkat edilmelidir. Bunun için iki yaklaşım türü ön plana çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan biri ürünü merkeze alan ve ortaya çıkan ürünü önceleyen ürün

merkezli yaklaşım; ikincisi ise yazma sürecine önem veren ve yazma sürecini önemseyen süreç temelli yazma yaklaşımıdır (Göçer, 2014: 106).

Ürün temelli yazma yaklaşımı, merkeze öğretmeni almaktadır. Önceden belirlenmiş kurallara göre yazma çalışmaları gerçekleştirilir. Bu yaklaşımda öğrencilerin öncelikle daha önceden belirlenen biçim ve kuralları bilmesi, bu kurallara ve biçime uygun olarak yazması beklenir (Tekşan, 2013: 31). Öğrenci pasif, öğretmen ise daha çok aktiftir.

Süreç temelli yazma yaklaşımında ise yazma çalışmaları sürece yayılmaktadır. Öğretmen rehberdir, aktif olan ise öğrencidir. Yazma çalışmalarında öğrenciler, gruplar halinde çalışma yaparak süreçleri birlikte adım adım izlemektedir (Yalçın, 2018: 378). Belli bir hazırlık aşamasını gerektiren bu yaklaşımda yazma kaygısını azaltıcı tedbirler alınmaktadır. Öğrencilerin yazma konusunda belirlenen kazanımlara sahip olması yanında onların yazmaya karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlamak da üzerinde durulması gereken önemli bir durumdur (Göçer, 2014: 107).

Aşağıdaki tabloda ülkemizde de kullanılan iki yazma yaklaşımı karşılaştırılmıştır. Ürün ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının farklılaştığı noktaları gösteren tablo incelendiğinde yazma kaygısının önemli bir ayrıntı olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Ürün ve Süreç Temelli Yazma Yaklaşımları

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı	Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı
Yazma işi tek süreçte gerçekleşir.	Yazma işi birbiri ardına olan bir sistemdir.
Amaç metin üretmek ve ortaya çıkarmaktır.	Metni oluşturmak için becerilere sahip olması gerekir.
Yazma öncesinde hazırlık aşaması yoktur.	Öncesinde hazırlık aşaması önemlidir.
Yazma kaygıları süreci etkilemez.	Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmektedir. Yazma kaygısını azaltmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
Öğrenciler aynı durumlarda kabul edilmektedir.	Kişilerdeki bireysel farklılıklar önemlidir.
Yazının dış özellikleri ve biçimi ele alınır.	Nitelik önem kazanmaktadır.
Konu öğretmen kontrolünde belirlenir.	Konu öğrencinin özgün fikrine göre belirlenmektedir.
Belirli bir tür dışında yazı yazılmaz.	Farklı türdeki yazma durumlarına açık olunmalıdır.
Düşüncelerde geleneksel doğrular ele alınır.	Düşünceler özgürce dile getirilmektedir.
Yazma becerisiyle bilişsel beceriler göz ardı edilir.	Yazı yazma becerisi bilişsel becerilerin doğrultusunda ele alınmaktadır.
Değerlendirme yapılırken not sistemine dayandırılır.	Yapılan hataları göstererek yanlışlıkların düzeltilmesi amaçlanır.
Sınıf içi etkinlikler sınavla sınırlandırılır.	Yazmanın sevdilerek sınıf dışında da yazılması sağlanır.

Kaynak: Sezgin, 2016: 14.

Tablo 1'e göre geleneksel yaklaşımda yazma işlemlerinin temel amacının metin oluşturma olduğu görülmektedir. Fakat süreç temelli yaklaşımda amaç, öğrencilere metin oluşturma becerilerinin kazanmasını ve bu sürecin geliştirilmesini sağlamaktır. Metin oluşturabilecek beceriyi kazanan öğrenci, içerik oluşturma ve

konu bulma konusunda sıkıntı çekmeden başarıya ulaşmaktadır. Geleneksel yazma yaklaşımlarında öğretmen süreci yönetirken, süreç temelli yazmada ise süreç öğrencinin kontrolüne bırakıldığında öğrenci daha özgün çalışmalar ortaya koyabilmektedir. Öğrencilerin yazma kaygıları geleneksel yöntemde göz ardı edilirken, yeni öğretim modellerinde kaygının çözümlenmesi öncelik olarak ele alınmaktadır. Planlı yazma sürecini özümseyen öğrencilerin yazabileceklerine dair sahip olacakları öz güven ve inanç sayesinde yazmaya karşı olumlu bir tutum da geliştirebileceklerdir (Göçer, 2014: 107).

1.4. YAZILI ANLATIM BECERİSİ VE YARATICI DÜŞÜNME

Yazma becerisinin geliştirilmesi bireylerin öncelikli olarak uygun bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yazma eğitiminin iyi bir biçimde alınmasına ve yazma stratejilerinin kullanılması becerisine sahip olmalıdır (Ungan, 2007: 463). MEB tarafından yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yeni program müfredatı ve kazanımları oluşturulmaktadır. Yazı yazma becerilerinin geliştirilmesi için yazı yazmaya başlamadan önce ön hazırlık süreci tamamlanmalıdır. Metin üretme sürecinde seçilen konuya yönelik yöntem bulunmalı, konunun sınırlılıklarının belirlenmesi, amacına uygun olarak yazım, noktalama işaretleri kavrama ve uygulama kazanımları önem kazanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma çalışmasının sonundaki ürünlerin paylaşımına açılması gerektiği vurgulanmıştır. 7. Sınıf kazanım ve açıklamaları bölümündeki kazanım şöyle belirtilmiştir: T.7.4.17. Yazdıklarını paylaşır. Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir (MEB, 2019: 46).

Yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde duyuşsal ve bilişsel kazanımların ve özelliklerin katkısı öne çıkmaktadır. Yazma becerileri kazanmak için yazmaya karşı olumlu tutumun ve öğrencilerin tutumlarının inisiyatifli hâle getirilmesi gerekmektedir (Tonyalı, 2010). Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda yazı yazma alışkanlıklarının sağlanması ve yazı yazmaya karşı güdülenmelerinin sağlanması öğretmenler tarafından yapılmalıdır. Yazma çalışmaları kazanımlarda olduğu gibi basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru ilerlemelidir. Öğrenciler yazma becerilerini kazanırken deneme yanılma yoluyla aşamalı olarak öğrenmektedirler.

Yazma becerileri yaparak yaşayarak öğrenmeyi gerektirmektedir. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, deneyim, duygu ve düşüncelerini anlatmaya yöneltilmesi, onların yazılarında oluşan asıl değer, inandırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin, eğitim aşamalarında duygu ve düşüncelerini ortaya koymaları için yazma eğitimini erken yaşlardan itibaren üzerinde duyması gerekmektedir. Eğitim sistemlerinde her ülke kendi ana dillerini öğretme eğilimi göstermektedir. Yazma becerilerinin kazandırılmasında her eğitim sisteminin kazanımları uygulamalı eğitime dayandırılmaktadır. Gelişen teknoloji ve bilimin günümüzde hayatın her alanında etkin olmasıyla birlikte sözel ve dilsel beceriler sonucunda ürünlerin ortaya konulması 21. yüzyıl becerilerinin içerisinde de yer almaktadır.

Yazmayı kurallarına uygun olarak beceriler belirli bir çerçeve halinde ele alınmaktadır. Yazma becerileri kişilerin verilen hedefler doğrultusunda sürece adapte olmasıyla gelişmektedir. Yazma eğitiminde en önemli unsurlardan bir tanesi; aşamalarının iyi bilinmesi ve ön hazırlık yapılmasıdır. Sürecin sistematik bir biçimde yönetilmesi yazma becerilerinin arttırılmasında önemli bir etki oluştururken, bireylerin konu bulma sıkıntılarına da engel olmaktadır. Bu süreç geliştirildiğinde yazma kaygısı gibi bir durum öğrenciler tarafından gözlemlenmemektedir (Maden, 2011: 147).

Yazma öğretiminde temel amaç, karşılaşılan kitlenin yazı yazmama kaygısının azaltılmasına yönelik çeşitli konulardaki görüşlerin aktarılmasıdır (Aktaş ve Gündüz, 2004: 103). Yazma öğretiminde öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirilmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenciye sistemli hareket etmeleri konusunda rehberlik ettiği durumları kapsamaktadır. Yazı yazma süreçleri kişilerin zihinsel ve psikolojik olarak donanımlı olmasını, psikomotor, duyuşsal ve bilişsel durumlarını ele almaktadır. Yazı yazma çalışmalarında içerik ve biçimsel olarak bakıldığında yapılan yanlışların düzeltilmesi durumları söz konusu olmaktadır (Ünsal, 2008: 60). Yazma süreci yaratıcılık gerektirmektedir. Bu süreç içerisinde çeşitli görüşler doğrultusunda yapılan düzeltmeler ortaya çıkarılan metnin düzenlenmesinde, belirli bir çerçevenin oluşturulmasında etkili olmaktadır. Öğrenciler aktif olarak içerisinde bulundukları metnin kurallarını ve yapısal özelliklerini belirlemekle sorumludurlar. Etkili yazı yazma süreci etkili konuşma süreci ile benzerlik göstermektedir. Bu süreçte yazı yazmanın tekniğinin öğrenilerek

uyarlanması, yazılı anlatım becerisinin gelişmesine ve bu konunun belirli temellere oturtulmasında önem kazanmaktadır.

Yazma becerilerinin en önemli unsuru yaratıcı bakış açısı kazandırmaktır. Yaratıcılık özgün bir ürün yaratmakla ilişkilidir. Yaratıcılıkta en önemli özellikler cesaret ve risk alma durumlarıdır (Oral, 2008: 9). Yaratıcılık sürecinde cesaret kişilerin görüş ve düşüncelerinin başkaları ve hatta toplum tarafından kabul görmese bile özgürce açıklanması sürecidir. Yaratıcılık sürecinde insanın kendisini sınırlamaması gerekmektedir (May, 2010: 126). Yaratıcılığın ön koşulu şaşırma, yadırgama ve sorgulamaktır. İnsanın kendisini olup bitenler karşısında çaresiz bir nesne olarak değil, kendi davranışlarını yönlendirebilen bir birey olarak duyumsayabilmesidir” (İpşiroğlu, 2006: 22).

Yaratıcılık kavramı Batı ülkelerinde 1980’li yıllardan sonra önem kazanmaktadır. Bireylerin bilişsel becerileri dışında, duyuşsal becerileri de geliştirilmeli ve bu bir amaç haline getirilmelidir (İpşiroğlu, 2006: 22). Yaratıcılık süreci, yaratıcı bireyler gerektirmektedir. Yaratma sürecinde verilen eğitim kişileri farklı düşünce biçimlerine ve yaratma süreçlerine hazır hale getirmektedir. Yaratıcılık bir işe yenilik getirme ve farklı bakış açıları sağlama durumudur (Yavuzer, 1994: 19). Yapılan araştırmalar neticesinde görülmektedir ki yaratıcı düşünme sürecinde belirli yaklaşımlar ve aşamalar söz konusudur. Yaratıcı düşünme süreçleri hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve gerçekleşme evrelerinden oluşmaktadır. Yaratıcılık sürecinin temelinde kişilerin deneyimlerini farklı bakış açılarıyla paylaşma durumları da söz konusudur. Yaratıcı süreç, kişilere farklı açılardan bakış yeteneği de kazandırması sebebiyle, problemlere farklı çözüm yolları bulunmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca oluşan bir problemin derinlemesine incelenmesine ve sorunların kökenini araştırarak temelden çözülmesine de katkı sağlamaktadır (Yavuzer, 1994: 11).

Bireylerin karakteristik özelliklerinin de geliştiği çocukluk evrelerine bakıldığında eğitim ortamlarının yaratıcı sürecin gelişmesinde önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik bir ortamın oluşturulduğu durumlarda çocuklar, kısıtlayıcı bir ortamdakine göre kendilerini daha iyi ifade eder biçimde, mutlu bireyler olmaktadır. Bu tip ortamlardaki çocukların

yetiştirilme tarzları gereği yaratıcılıkları artarken, özerk tutumları neticesinde bilgi çağına daha kolay entegre olabilirler. Eğitimde yaratıcı süreçlerin neticesinde yaratıcılık sürecinin sadece bu işi profesyonel şekilde yapan sanatçılara özgü bir yetenek olmadığını belirtmek gerekmektedir (Yavuzer, 1994: 34).

Yaratıcılık insan bünyesinde içgüdüsel bir durumdur. Buna karşın okullarda alınan eğitim doğrultusunda geri planda kalmış ve bastırılmış olan yaratıcılık dürtüsü açığa çıkarılabilmektedir. Tüm bireylerin bu yeteneklere değişik derecelerde sahip olduklarına ve bu yeteneklerin okul faaliyetlerinde artırılabilmesine inanan Torrance'ın ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Yaratıcı düşünceyi değerlendirme
2. Çocukların çevreden gelen uyarılara duyarlılığın artırılması
3. Nesne ve düşünceleri becerili biçimde kullandırmaya özendirme
4. Sistemli olarak her düşünceyi geçerlik sınavasından geçirme
5. Yeni görüşlere hoşgörü sağlama
6. Basmakalıp örüntü zorlamalarından kaçınma
7. Sınıfta yaratıcı hava egemenliğini sürdürme
8. Yaratıcı kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğrenme
9. Yaşlıların kişiye baskı ve zorlamalarından sakınma becerilerini öğrenme
10. Yaratıcı süreç konusunda bilgi verme
11. Şaheserlerin yarattığı saygı ve korku duygusunu giderme
12. Kendi isteğiyle başlanılan öğrenimi destekleyip değerlendirme
13. Tedirgin edecek durum yaratma
14. Yaratıcı düşünce için gereksinimler oluşturma
15. Faal ve sakin dönem sağlama
16. Düşünceleri deneme çalışmalarına sokabilmek için olanaklar yaratma

17. Düşünceleri denerken dolaylı olarak elde edilecek sonuçları destekleme
18. Salt eleştiri yerine yapıcı eleştiri geliştirmeli
19. Çeşitli alanlarda çocukların bilgi edinmelerini sağlama
20. Yeni yollar deneyebilecek yürekli öğretmenler yetiştirme (Avcı, 2013: 15-16).

Yaratıcı düşünme süreçlerinin geliştirilmesinde okullarda alınan eğitim önem kazanmaktadır. Öğrencilerin aldıkları eğitimlerde kazanımların yaratıcılığı geliştirir düzeyde olması beklenmektedir. Yaratıcılık eğitimle geliştirilebilecek bir durumdur. Özgün bir bakış açısına sahip bireylerin farklılıkları toplum tarafından kültür ve gelenek-görenekler neticesinde bastırılabilir. Yazma eğitiminde var olan hazır kalıplar geleneksel eğitim çerçevesinde uygulanarak süreci daha zor bir hale getirmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004: 123).

Yazma eğitiminde öğrencinin hazır bilgisinin yüksek olması ve bu aşamada donanımlı olması önem kazanmaktadır. Yaratıcı yazma etkinliklerinin en önemli amacı öğrencilerin sıkıcı, kendini tekrarlayan, monoton yazılar yazmak yerine özgün, akıcı, ilgi çekici bir şekilde duygu ve düşüncelerini ortaya koymalarını sağlamaktır. (Temizkan, 2010: 629) Öğrencilerin belirli bir yeterlilik kapsamında yazı yazma becerilerinin ortaya çıktığı dönemler söz konusu olmaktadır. Yazı yazma özellikle ergenlik çağındaki öğrenciler için kendini tanıma sürecidir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerinin farkında olarak hareket etmektedir. Bu süreçte ortaya çıkacak ürünlerle başarılı olabilecekleri durumlar söz konusudur.

Yaratıcı yazma durumlarının temel amaçları İpşiroğlu (2006) tarafından şu şekilde belirlenmiştir:

- Duyu algılarını geliştirerek düş gücünü harekete geçirme, duyma, duyumsama düşünme, sezme, gözlemlene yetilerinin bütünlüğünü sağlama.
- Düşünme ve algılamının, akıl ve duyguların karşılıklı bir alışveriş içinde birbirini tamamlamasına yol açma.

- Düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirebilme.
- Alımlama, gözlemlene, düşünme, sorgulama, yorumlama, eleştirme yetilerini geliştirme.
- Kafamızdaki kalıpları, ön yargıları ve tıkanma noktalarını kırarak kendi dilimizi bulabilme, özgün olanı, bana özgü olanı dile getirebilme. Ben'i bulgulama (İpşiroğlu, 2006: 6).

Yaratıcı yazı etkinlikleri, öğretmenlerin, öğrencilere karşı genel süreci takip etmelerini ve gelişim dönemlerine göre yönlendirmeler yapmalarını sağlamaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kişilik özelliklerinin belirlenmesinde fayda görülmektedir. Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların temelinde uygulama çalışmalarının yetersizliği yatmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011: 20). Yazıya ayrılan zamanın çocukların düşünmelerinde, ön hazırlık yapmalarında, geçmiş yaşantılarındaki deneyimlerinin kullanılmasında planlanması önem taşımaktadır.

Öğrencilerin yazı yazmalarında etkiyi arttırmak için pedagojik birikimine ve yazma teknikleriyle ilgili donanımına sahip öğretmenler tarafından yönlendirmeleri gerekmektedir. Verilen teknik bilgilerin öğrenciler tarafından beceriye dönüştürmelerini sağlamak için deneyim kazanmaları ve bu deneyimlerin rehber öğretmenler eşliğinde uygulamaya aktarılması gerekmektedir (Göçer, 2010: 188).

Yazma yeteneği kişinin bireysel özelliklerinden birisidir ve her bireyde farklı biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Yazma eğiliminin, öğrencinin yazım sürecine olan çabasına yönelik olduğunu belirten McClenney (2010: 9) tüm yazım süreci boyunca ısrarla, güven duygusuyla, hareket etme isteğiyle ilgili olan eğilimin bilişsel değişkenler, duyuşsal faktörler ve sosyal bağlam arasındaki üçlü ilişkiyi yansıttığını ifade etmektedir. Yazma eğiliminde olan bireyin öncelikli olarak yazma isteği duyması ve bu süreçte kendisine güvenmesi gerekmektedir. Öğrencilerin yazma konusundaki endişeleri ve temel korkuları da özgüven eksikliğinden söz konusu olabilmektedir. Bir başarının önündeki en büyük engel yeteri kadar başarıya inanmamakla ilişkilidir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde bu çalışmalara başlamadan önce onları ayrıntılı bilgilendirmesi ve özendirici bir durum oluşturması gerekmektedir.

Öğrencilerde yazma becerilerinin alışkanlık haline getirilmesi, öğretim süreçlerinin her aşamasında kullanılacak bir özellik olmaktadır (Bağcı, 2011: 89).

1.5. YAZMA TÜRLERİ

Eğitim müfredatlarında ve yazma uygulamalarında öğrencilere yönelik yazı seviyesini geliştirme stratejileri ile ilgili temel bilgiler öğretilmektedir. Yazılı anlatım çalışmalarında temel amaç, ilkökul seviyesindeki öğrenciye yönelik yazma becerilerinin temelini öğrenilmesine destek olmaktır. Bu kapsamda yazma becerilerinin kazandırılmasında yazma türlerinin de önemli olduğu ve öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir (Akbayır, 2011: 5). Yazma çalışmalarında merkezde öğrencilerin bulunması ve yenilikçi sistemlerde öğretmenin rehber konumunda olması gerekmektedir. Öğrencilerin eğilimlerine ve yaratıcılıklarına göre, onların özellikleri tanınıp göz önünde bulundurularak en uygun yazı türü tercih edilmelidir.

Her ne sebeple olursa olsun kişi, yazısına başlamadan önce yazısına uygun bir anlatım tarzını seçmelidir (Tekşan, 2013: 150). Amaçları doğrultusunda birbirinden farklı türlerde yazı türleri mevcuttur. Bunlar; bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı; kullanılan yazıya göre bitişik eğik ve dik yazma; kişilere göre serbest yazma, paylaşarak yazma, birlikte yazma vb. başlıkları altında toplanabilir. Bilgilendirici yazılar, bilgi verme veya bilgi alma amacıyla yazılmaktadır. Eğlendirici yazılar masal, hikâye, tekerleme, fıkra yazma gibi etkinliklerdir. Yazma durumlarında ön hazırlık, donanım ve beceriler de göz önünde bulundurularak kazanımlar elde edilmelidir (Güneş, 2016: 178). Aşağıda öğrencilerin kullanabilecekleri yazı türleri ile ilgili kısa bilgiler yer almaktadır:

Öyküleyici Yazma: Öykü, yazar tarafından gerçek veya yaşanması mümkün olan olaylara dayanan bir metin türüdür. Öykü yazarak başka başka dünyalar ve yaşamlar kurmak iddiasındaysak bu kurgunun karakterler, zaman ve mekan unsurlarıyla var olması kaçınılmazdır (Türker, 2006: 119) Öyküleyici anlatım kişi, yer, zaman ve olay olmak üzere dört öge üzerine kurulmuştur. Roman ve hikâye gibi olay örgüsünü temel alan yazı türlerinin amacı öyküleyici anlatımdır.

İkna Edici Yazma: İkna edici yazma istenilen durumların toplumda okuyucu tarafından kabul görmesi durumudur. İkna edici yazma türünde eleştiri yapma ve

analiz-sentez ilişkisinin önemi büyüktür. Böylelikle ikna, bir öğrenme süreci hâline gelir (Deniz, 2007: 48).

Betimleyici Yazma: Yazar tarafından çevrede olan durumların, olayların, nesneler olgusu göz önünde bulundurularak, gözlemleri zihinde canlandırmaya yetecek kadar açıklayıcı bir yazım tarzıdır. Görüldüğü gibi betimleme anlatım tarzında esas olan özellikleri anlatılan varlığın, okuyucunun gözünde canlandırılabilmesidir (Tekşan, 2013: 157).

Yaratıcı Yazma: Yazma, dil becerilerinin kapsamında en zor olan türdür. Bu türde ürün verebilmek için derin bir donanım ve altyapı durumunun söz konusu olması gerekmektedir. Yaratıcı yazma çalışmalarında amaç, öğrencilerin yazma yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirerek edindikleri bilgi ve birikimleri kendi bakış açılarından ve farklı bir biçimde ifade edebilmelerine ortam hazırlamaktır (Göçer, 2014: 113) Bu yazım türündeki en önemli hedef, dikkat çekici özellikler barındırarak duygu ve düşüncelerin aktarılması durumudur.

İşbirliği Yaparak Yazma: Kişilerin belirli grupların içerisinde kendilerini ifade ederek hakkı olan kısmı yazarak oluşturması durumudur. Birlikte çalışmanın esası, birbirinden daha iyi olmak değil, birbirleriyle daha iyi yapmaktır (Bacanlı, 2001:199). Grup çalışması kültürü, örgüt içerisindeki rol, kendini sosyal ortamlarda rahat ifade edebilme gibi becerilerin kazandırılması hedeflenmektedir.

Planlı Yazma: Öğrencilerin planlı olarak yazma becerilerinin sağlanması durumudur. Bu becerilerin sağlanmasına yönelik MEB tarafından kazanımlar yer almaktadır. Planlı yazma süreci çeşitli aşamalardan oluşmaktadır. Alanyazın incelendiğinde planlı yazma aşamalarının aşağıdaki gibi olduğu görülmüştür:

- Ön Hazırlık aşamasında aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir:
- Metnin bölümleri (giriş, gelişme ve sonuç) iyi oluşturulmuş; konusu, amacı ve ana düşüncesi açıkça ifade edilmiş örnek yazılar sınıf ortamına getirilir.
- Sınıfa getirilen örnek yazılar öğrencilerle birlikte incelenir ve analiz edilir.

- Metnin incelenmesi sırasında, düşüncenin nasıl yapılandırıldığı, metnin bölümlerinin (giriş, gelişme, sonuç) nasıl ayrıldığı, ana düşüncenin saptanma şekli, konunun ve amacın nasıl bir görev üstlendiği örnek verilerek anlatılır.

- Yazının başlığının, metnin içeriğini ve ana düşüncesini yansıtip yansıtmadığı, sonuç bölümünün nasıl bağlandığı ve yazının sayfa üzerine nasıl yerleştirildiğine dikkat çekilir.

Ön hazırlık aşamasından sonra dikkat edilecek noktalar belirlenmektedir; ilk taslak oluşturulması durumu, ikinci taslak oluşturulması durumu ve son olarak da değerlendirme durumu söz konusudur. İlk uygulamaların olabildiği kadar eğlenceli, sürükleyici yöntem ve tekniklerle yapılması stresi azaltarak yazma disiplininin oluşmasına önemli katkıda bulunacağını söylemeliyiz (Yalçın, 2018: 402).

2. KAYGI

Bu bölümde kaygı kavramının kişideki psikolojik etkileri, nedenleri ve yazma durumlarında etkisi ile ilgili alanyazına bağlı kalınarak bilgiler aktarılmıştır.

2.1. KAYGI KAVRAMI

Kaygı ile ilgili alanyazında araştırmacılar tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Yabancı kaynaklar kaygı kelimesinin karşılığının ‘anxiety’ kelimesiyle eşdeğer olduğunu göstermektedir (Harmankaya, 2016: 57). Bireysel olarak ele alınan durumlar incelendiğinde ‘üzüntü, endişe duyulan düşünce’ şeklinde ifade edilmektedir. Kaygı, bireyin olumsuz koşullar altında hissettiği korku ve huzursuzluk durumudur (Büyüköztürk, 1997: 453). Kaygı; üzüntü, sıkıntı, korku, başarısız olunacağı duygusunu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılanma hissini barındıran heyecan verici bir duygudur (Cüceloğlu, 2017: 276).

Kaygı, kişilerin gelişimlerini engelleyecek ileri düzeyde sorunlar ortaya çıkaran bir duygu durumudur (İşeri ve Ünal, 2012: 68). Bireylerin korku ve tehlike durumuna karşı huzursuz olmaları durumuna karşı hissettikleri ve içinde bulundukları süreçtir. Kaygının yoğun olduğu durumlarda kişilerin bu durumun etkisinde kaldıkları gözlemlenmektedir (Tsai ve Li, 2012: 96). Kaygı, bireyin

hayatındaki iç çatışmaları sonucu da ortaya çıkmaktadır (Köseler, 2006: 17). Kaygı durumu kişilerin yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu olumsuz durumlar bireye zarar vererek kaygının şiddetine göre artar ve azalır (Tekindal, 2015: 8).

İnsanların karşılaştıkları durumları karşısında duygu durumlarına göre takındıkları tavır da değişiklik göstermektedir. Olumsuz durumların karşısında geliştirilen kaygı ve sıkıntılı durumlar bu tepkisel duyguların başında gelmektedir. Kaygı durumu insan hayatına en eski uygarlıklardan beri girmiştir. Bireyin dışarıdan gelecek tehlike durumlarına karşı gösterdikleri tepkiye denmektedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan insan hayatında duygu durumlarının ve değişimlerinin önemi büyüktür ve bu yönde alınan kararları etkilemektedir. Kaygı her insanda var olan önemli psikolojik durumlar arasında yer almaktadır (Yalçın, 2018: 373). İnsanın temel duygulardan biri olan kaygı, değişen sosyal yaşam ile birlikte bir bakıma evrimleşmiş, farklı özellikler yüklenmiştir ki bu değişim daha da ileri giderek insanın hayatına zarar vermeye, çeşitli psikolojik ve fizyolojik hastalıklara neden olmaya, hatta kaygıyı tıbbi bir tanı olarak karşımıza çıkarmaya başlamıştır.

2.2. KAYGIYLA İLGİLİ KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

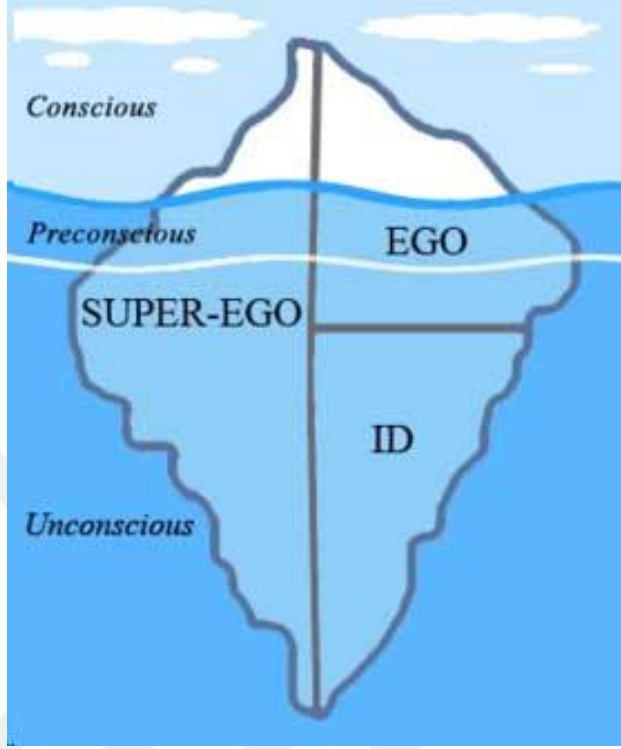
Kaygı, kişinin psikolojisini doğrudan etkilemektedir. Bunun için kaygı, araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Kaygının bireyin zihinsel alt yapısında incelenmesi, kaygının nedenlerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

2.2.1. Psikoanalitik Kuram Açısından Kaygı

Psikoloji bilimi açısından kaygı incelendiğinde kaygının psikoanalitik kuram çerçevesinde ele alındığı görülmektedir. Bu kuramın temsilcileri olan bilim insanları, kullandıkları tanımlarda ortak bir yön bulmuş olsalar da birbirlerinden farklı kriterleri ve tanımları söz konusu olmuştur. Psikoanalitik kuramının temellerini atan Freud; kaygının temelini bebeğin anne karnındaki doğum anına dayandırarak ilk kaygının anne rahminden ayrılış sırasında, organizmanın baş edemeyeceği derecede çok tepkiyle karşılaşması sonucu meydana geldiğini savunmaktadır (Freud, 2013: 83; Freud, 1977: 59). Freud insan davranışlarının rastlantısal olmadığını ve belirli bir amaçlar zinciri doğrultusunda ele alındığını savunmaktadır.

Freud, kaygı kavramını id, ego, süperego kavramları çerçevesinde ele alır ve aşağıdaki şekilde açıklar:

Şekil 5: İd, ego ve süper ego



Kaynak: McLeod, 2016 (www.simplypsychology.org, 21.06.2018)

Kaygının temelini 'id'¹ ile oluşturulduğu bilinmektedir (Manav, 2010: 7). İd tarafından baskı altında tutulan, "benüstü" (süperego) tarafından ezilen ve gerçek tarafından itilen ben (ego), birbirine ve kendine karşı harekete geçen "id", "süper ego" ve "dış dünya"dan gelen güç ve etkiler arası uyum kurmaya çalışır; ancak "ben" tüm bunlar karşısında güçsüz duruma düştüğünde dehşete kapılır (Freud, 2013: 89). Organizmanın çevresiyle arasındaki dengeyi sağlayan duygulardan biri olarak kaygı, normal işlevi dışında bir hâle bürünmesiyle tüm taşların yerinden oynamasına neden olur; dolayısıyla organizmaya ve çevresine zarar verir.

Freud kaygıyı belirli aşama olan normal ve normal dışı kaygı olarak belli etmektedir. Normal kaygı durumu kişide yaşamsal faaliyetleri engelleyecek düzeyde

¹ Kişinin ilkel yanını temsil etmektedir.

söz konusudur. Nörotik kaygı uzun süreli bakımlar neticesinde olumluluk göstermemekte ve mantık dışı bir durum almaya kadar gitmiştir (Duman, 2008: 14).

Kaygı kavramı üzerine çalışmaları bulunan Karen Horney, Freud gibi kaygının öncelikle emniyet ile ilgili olduğunu kabul etmekle birlikte kaygının doyumsuzluktan kaynaklandığı ve cinsel güdülerin bastırılmasının kaygıya neden olduğu görüşlerini reddetmektedir (Horney, 2013: 11). Horney ve Freud genel kaygıyı, organizmanın karşılaştığı herhangi bir tehlike veya tehdit karşısında geliştirdiği bir tepki tanımıyla ortak bir paydada birleşmektedirler.

Horney, kaygıların nevrotik bir yapıya sahip olduğunu belirtmektedir (Horney, 1991: 165). Horney'e göre düşmanca dürtüler nevrotik kaygı oluşumunda temel nedendir, hatta bu durumu genç bir adamın sevgilisine duyduğu kıskançlık ve öfke nedeniyle onu uçurumdan atmayı düşündüğü sırada kalp atışlarının hızlanması ve soluk alma güçlüğü yaşaması sonucunda bir kaygı nöbeti geçirdiği örneğiyle anlatır (Gençtan, 1981: 241). Horney bu süre içerisinde kaygı ve korku kavramlarını birbirine yerine kullanmıştır.

Kişilik durumlarında kendilerine has görüşlerin ortaya çıkması sonucunda kaygı da Sullivan tarafından ele alınmıştır. Kişiliği bir enerji sistemi olarak kavram haline getiren araştırmacı, kaygı kavramının bütün acı veren duyguları içerisinde barındırdığı görüşündedir (İnanç ve Yerlikaya, 2008: 138). Kişilerin acı verecek olaylar karşısında kaygı duyduğu ve öngörüye sahip olduğu durumlar söz konusudur. Bu duygulara kaygı adının verilmesinin temelinde diğer kötü duygulara olan korku söz konusu olmuştur.

Sullivan kaygıyı olumsuz duygularla bağdaştırmıştır ve kaygıyı zarar verici bir duygu olarak nitelendirmiştir. Kaygının bireyler üzerinde hem fiziki hem de sosyal olumsuzlukları söz konusu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Doğal olarak insan, kaygıya karşı bir koruma mekanizması geliştirmeye çalışmaktadır (Gadipalli, 2011: 87).

2.2.2. Davranışçı Kuram Açısından Kaygı

Bu kuram çerçevesinde kaygı kavramına olan bakış açısı aynıdır. Kaygının kişide doğuştan gelen bir dürtü ve özellik olduğu düşünülmektedir. Kaygı ve korku

kavramlarının sonradan da öğrenilebilen, kullanılmadıkça sönmeyen bir dürtü olduğu görüşü hâkimdir (İnanç ve Yerlikaya, 2008: 198). Kaygı bir duruma ve tehlikeye karşı ortaya çıkan korunma ve güvenlik mekanizmasıdır. Kaygı duygusunun yaşanmaması için hem olabilecek kötü durumlardan hem de tehlikeden kaçınma durumu söz konusu olmaktadır (Skinner, 2014: 57-179).

2.2.3. Varoluşçu Kuram Açısından Kaygı

Varoluşçu felsefenin temelinde insan ve insana verilen değer söz konusudur. Bu durumda kaygı kavramının bir temel olarak ele alınması durumunda kaygının ilk insanın varoluşuyla ilişkilendirilmesine kadar dayandırılmaktadır. İnsanın kendi yolunu kendisinin çizmesi özgürlüğünde ve kısıtlı zamanda yaratılışı düşünmek felsefi boyutunda ağır bir durumdur. Yaratılışın farkına varmasıyla ve ölüm kavramına inanmasıyla kaygı da baş göstermektedir (Aşar, 2014: 90).

Felsefi temeller açısından kaygı, bilinmeyen nedenlere kaynak olarak ortaya çıkan tepki durumdur. Olumlu ve olumsuz nedenlerle benlik kavramının çatışmalara sebep olması kaygının yaşanmasını azaltsa da yoğun bir kaygı durumunda kişilerin yaşamlarına zarar vermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2008: 302). Kişilerin yaratılışında var olan kaygı sadece insana zarar vermemektedir, aynı zamanda yaşam için gerekli ve olumlu bir yönü de tıpkı Freud'un bakış açısında olduğu gibi var sayılmaktadır.

2.2.4. Bilişsel Kuram Açısından Kaygı

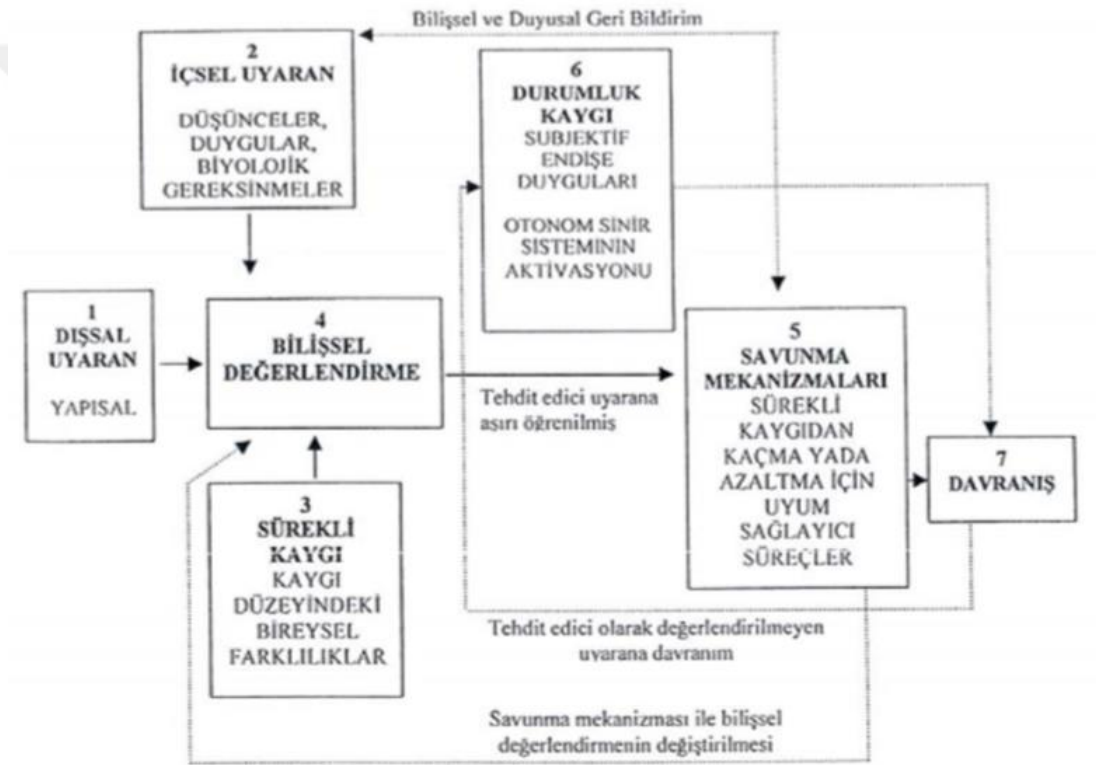
Bilişsel kurama göre kaygının oluşumu ve kişilerin kaygıdan etkilenmesi durumu özel bir konudur ve kişinin özelliklerine göre, algılama- yorumlama yetisine göre değişiklik göstermektedir. Kaygı; düzeyi, bozukluğu, oluşumu sürecinde tamamen bireyin gelişimine ve içinde bulunduğu sosyal, kültürel çevreye göre değişim göstermektedir (Arabul, 2017: 30).

Kaygı bozukluğu kişilerin yaşamlarını pek açıdan olumsuz etkilemektedir. Kişilerin birbirleriyle ve toplumun geneliyle olan ilişkilerinde de bozulmalara sebep olmaktadır. Bilişsel çerçeveden ele alındığında kaygı durumu davranışsal ve fizyolojik öğeler bulundurmaktadır (Özü, 2010: 48).

2.3. KAYGI ÇEŞİTLERİ

Kaygı kavramından söz edilirken kaç çeşit kaygı ile insanların karşı karşıya kaldığını ve kaygının kendi içerisindeki bölümlerine de hâkim olmak gerekmektedir. Kaygı durumlarında en fazla ortaya çıkan çeşitlilik durumu Sepielberger tarafından 20. yüzyılda ortaya çıkarılmıştır (Arabul, 2017: 24). En fazla kullanılan kaygı çeşitleri olan durumluk ve sürekli kaygı arasındaki ilişki Başaran (2008) tarafından Şekil 5'teki gibi aktarılmaktadır.

Şekil 6: Durumluk ve Sürekli Kaygı Arasındaki İlişki



Kaynak: Başaran, 2008: 34.

Şekil 5'e göre durumluk kaygı türünün temelinde anlık durumlar sonucunda ortaya çıkması söz konusudur. Ortaya çıkan anlık durumun aynı şekilde kaybolması kaygının da uzamadan sönmesine sebep olmaktadır. Kaygı, bireylerin kendisine yönelik içten gelen bir baskı ve stres durumuna karşı hissettikleri duyguların bütünüdür (Arabul, 2017: 27).

Durumluk sonucunda ortaya çıkan kaygı kişinin olaylara bakış açıların ve verdiği tepkilere göre değişiklik göstermesi sebebiyle toplumun geneline hitap etmeden kişiye özel biçimde etkisini göstermektedir. Bireyin tehlike oluşturmeyan durumlarında tehlikeli olarak hissettiği durumlarda da kaygı söz konusudur. Durumluk oluşan kaygı o durumun geçmesi sebebiyle de söneceği için kişinin yaşamında daha az etkisi bulunmaktadır.

Sürekli kaygı insanların bir tehdit ve tehlikeli bir durumun yaşanması sebebiyle savunma mekanizması olarak kaygıyı geliştirmesi ve yaşaması durumudur. Sürekli olarak yaşanan kaygı, insan bünyesinde kişilik bozukluklarına sebep olmaktadır. Kaygı kişilerin olaylara bakış açılarıyla ilişkilidir, kişiye hitap etmektedir. Buna karşın toplumsal bir tehlike ve tehdit durumunda geniş kitleleri etkisi altına almaktadır (Göveç, 2014: 5; Çakır, 2015: 11; Başarır, 1990: 4).

Kaygıyı sürekli hayatlarının bir parçası gibi taşıyan insanlar; derin psikolojik rahatsızlıklara, fizyolojik ihtiyaçların kontrol edilememesine, sosyal ve eğitim hayatlarının etkilenmesine kadar pek çok olumsuz sürece maruz kalmaktadır. Sürekli duyulan kaygı türü mutlaka tedavi edilmelidir.

2.4. KAYGI NEDENLERİ

Kaygı, ortaya çıkış sebebi itibariyle kişiden kişiye nedenleri çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitliliğin sebepleri arasında kişilerin önceki yaşantıları, içinde bulundukları dönem, yaşadıkları toplumun kültürel yapısı, psikolojik düzeyleri, kaygıya olan inançları, toplumsal beklentileri, maddi ve manevi durumlar, ayrılık, göç, sevgisizlik, hastalık gibi birçok insani nedeni söz konusu olabilmektedir (Üst, 2012: 6).

Kaygı nedenleri olarak ele alınan durumlar incelendiğinde insanı insan yapan özelliklerin kişilerde bulunmayışı veya bu durumların kaybından kaynaklanan nedenler olduğu göze çarpmaktadır. Kişilerin ekonomik, toplumsal, duyuşsal, bilişsel, fizyolojik beklentilerinin gerçekleşmemesi durumları durumluk veya sürekli kaygılara sebep olmaktadır.

Daly ve Miller (1991)'e göre yazma kaygısının nedenleri 3 temele dayandırılabilir: Bireyin yazısının olumsuz değerlendirilmesi, kişisel değerlendirme

korkusu, yazmada başarısızlık endişesi taşımasıdır (Tiryaki, 2011: 37). Bireyin yazılarının değerlendirme aşamasında eleştirilmesi, geri bildirim yapılırken sürekli kötü yönle vurgu yapılması yazma kaygısına neden olabilir.

Yazma becerisinin yeterli düzeyde gelişmediğini, bunun doğal bir yetenek olduğunu düşünen ve bu konuda kendilerini eksik hisseden kişilerde yazma kaygısının daha fazla olduğu ortaya çıkarken, bu becerinin geliştirilmesi için bir çabanın söz konusu olmadığı bilinmektedir. Okuma ve bilgi birikiminin az olması, yazılacak konu ile ilgili çıkmaza düşülmesine ve bu durumunun kişileri olumsuz etkileyerek, heveslerinin kırılmasına yol açmaktadır. Yazma becerilerinde kaygıyı tetikleyen unsurlardan birisi de yazılmaya değer olarak bir konunun bulunamamasıdır.

Yazma süreci karmaşık bir yapıya sahiptir ve yoğun bir dil becerisi gerektirmektedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan yazma becerileri, dil becerilerinden sonra gelişmektedir. Kişilik özellikleri, öğrencinin durumu, ailesinin okumaya yönelme düzeyi, yazma kaygısını etkilemektedir.

2.5. KAYGI BELİRTİLERİ

Kaygı, insan bünyesinde oluşturduğu bazı belirtilerle nitelendirilmektedir. Kaygının şiddeti ve bireyin başarmayı amaçladığı görevin zorluk düzeyi, kaygının birey için yararlı veya zararlı olduğunu belirler (Cüceloğlu, 2017: 278). Cüceloğlu'na göre (2017) kaygının belirtileri şöyledir:

Tablo 2. Kaygının Belirtileri

Nefes Darlığı	Mide ağrısı
Terleme	İshal veya kabızlık
Nefes alıp vermede düzensizlik	Aşırı tepkide bulunma
Kesik kesik nefes alma	Titreme
Gerginlik	Parmaklarda soğukluk yaşanması
Kalp çarpıntısı	Sürekli yorgunluk
Aniden sinirlenme	Sürekli baş ağrısı
Bel ağrısı	Boyun kaslarının gergin olması

Kaynak: Cüceloğlu, 2017: 278.

Kaygının belirtileri incelendiğinde nefes darlığı, terleme, gerginlik, çarpıntı, titreme gibi durumların depresyon belirtileri ile de benzer olduğu ortaya çıkmaktadır. Ruh durumunun olumsuz yönde olması aynı zamanda kişilerin fiziksel durumlarını da etkisi altına almaktadır. Vücut normallerinin düzensiz ve dengesizleşmesi durumu kişinin fiziksel sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Kişilerin süreç içerisinde kaygıya karşı geliştirdikleri belirtiler kısa süreli ve uzun süreli olarak görülmektedir. Ani durumlarda ortaya çıkan çarpıntı ile uzun süreli olarak ortaya çıkan yoğunluk ve baş ağrısı durumları birbirinden farklı zaman dilimlerinde gözlemlenmektedir. Kaygının belirtilerinde uzun süreli olarak gözlemlenen etkiler neticesinde yapılan fiziki muayenelerin sonucunda ortaya bir hastalık durumunun çıkmaması ile birlikte bu durumu yaşayan birey ruhsal hastalıklar biriminde muayene olarak, konunun uzmanlarından yardım almalıdır. Kaygı durumuna karşı ortaya çıkan tedavi süreci kişilerin ilaçla tedavisinden çok, konuşma ve anlatma yoluyla olmalıdır. Kaygı bozukluğu durumlarında ortaya çıkan belirtilerin öğretmenler, eğitimciler ve kişilere çeşitli eğitim yardımıyla bulunanlar tarafından bilinmesi, bu belirtileri yaşayanları doğru tedavi kanallarına yönlendirmek ve onlara yardımcı olmak için önemlidir.

Öğretmen tarafından keşfedilen ve erken teşhisin yapılması için yönlendirilen öğrenci, tedavi sürecini erken şekilde atlatma konusunda daha başarılı olmaktadır. Öğretmenlerin okul ortamlarında yazılı olmayan ve tamamen içgüdüsel olarak ortaya çıkan görevlerinden bir tanesi de öğrencilerinin yaşadıkları ruhsal ve fiziksel durumları erkenden belirtileri doğrultusunda keşfederek, aileleri tedavi konusunda

erken bilgilendirme ve bilinçlendirmeleridir. Bu tip bir etki ile öğrencilerinin yaşadıkları ruhsal ve fiziksel durumların erkenden düzelmesine ve sosyal ortamlarında kabul görmelerini sağlamasına katkısı olmuş öğretmenler ve örnekler sayıca fazladır.

Alkın ve Onur (2007) tarafından yapılan çalışma kapsamında ortaya çıkan kaygının olabilme nedenleri kategorilere ayrılmış olsa da Cüceloğlu' nun çalışması ile benzerlik göstermektedir.

Tablo 3. Kaygının Bilişsel, Davranışsal ve Bedensel Bileşenleri.

Bedensel	Bilişsel	Davranışsal
Çarpıntı	Katastrofik düşünceler	Motor huzursuzluk
Nefes Darlığı	Endişeler	Kaçınma
Boğulma hissi	İnstrusif düşünceler	Güvenlik ihtiyacı
Terleme	Obsesyonlar	Kompulsiyonlar
Titreme	Flashbackler	Yardım arama
Baş dönmesi		
Göğüs sıkışması		
Hipertansiyon		
Kas gerilimi, ağrılar		
Pupil dilatasyonu		

Kaynak: Alkın ve Onur, 2007: 301.

Bu tabloya göre kaygı, kişileri üç boyutta etkisi altına almaktadır. Bedensel olarak kaygının etkileri; çarpıntı, nefes darlığı, terleme, titreme gibi belirtilerle ortaya çıkmaktadır. Bilişsel olarak ele alındığında, katastrofik düşünceler, endişeler, instrusif düşünceler, obsesyonlar, flashbackler bulunurken, bu belirtilerin ve kaygının yoğun olarak devam etmesi ve erken tanı- tedavi ile giderilmemesi durumunda ilerleyen yaşlarda önemli ruhsal hastalıklara zemin hazırlamaktadır. Davranışsal olarak ele alınan belirtiler, motor huzursuzluk, kaçınma, güvenlik ihtiyacı, kompulsiyonlar, yardım arama gibi anlık durumlar söz konusudur. Erken yaş gruplarında özellikle sınav kaygısı durumlarında ortaya çıkan belirtiler aynı şekilde yazma kaygısı olarak da ortaya çıkmaktadır. Dergi, gazete, kitap gibi yayınları

okumaya meraklı olan bireylerde yazma kaygısı ağı oranda daha az gözlemlenmektedir.

Kaygı durumları kişilerin yaşamlarını olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzluklar üç başlık altında ele alınmıştır. Fiziksel açıdan bakıldığında, düşük olarak ortaya çıkan kaygı durumları bile kişilerde olumsuzluklara ve hastalıklara sebep olabilmektedir.

2.6. KAYGININ PERFORMANS VE BAŞARIYA ETKİSİ

Kaygı durumları kişilerin hayatlarında olumsuz bir süreç yaratmaktadır. Eğitim ve öğretim sistemlerinde yoğun bir süreçten geçen öğrenciler özellikle sınav dönemlerinde ve çeşitli özel durumlarda kaygı yaşamaktadır. Kaygılı olan çocuklar üzerinde yapılan araştırma sonucunda okullarda, unutkan ve dikkatsiz gibi göründükleri ortamlarda bile zorluk yaşayabilmektelerdir (Göveç, 2014: 11). Öğrenciler kaygı sebebiyle öğrenme ortamlarından uzaklaşmak durumunda kalmışlardır. Kaygının eğitim alanındaki durumlarının ele alındığı bu çalışma kapsamında bilişsel olarak değerlendirilmelerin yapılması önem kazanmaktadır. Kaygılı bireylerde düşük hafıza performanslarının söz konusu olduğu ortaya çıkmıştır (Stöber ve Esser, 2001: 5). Kaygı hafızaya ve ön belleğe zarar vermektedir.

Kişilerin dikkat durumlarında kaygının artış göstermesi, kaygının oluşturulduğu bazı korkulara karşı başka durumlara odaklanılması, beynin kendi öz fonksiyonlarında engellere sebep olmaktadır. Yapılan çalışmalar kapsamında kaygının yüksek olduğu durumlarda olumsuz sonuçlar alındığı ve bu sonuçların da öğrencilerin eğitim hayatlarına doğrudan etki ettiği söz konusudur. Kaygının boyutunda en küçük durum bile kişilerde öğrenmeye ve eğitimin sürecine karşı olumsuz bir izlenim oluşturmaktadır (Boyacıoğlu, 2010: 14).

Kaygı durumu eğitim sürecinin önünde bir engel oluşturmaktadır. Eğitimin içeriğinde kaygı öğretmen kaynaklı, derslerle ilgili, kazanımların kazanılmaması durumlarında, sınav sistemlerinde yoğun olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar son dönemlerde öğrencilerin sayısal alanlardaki performanslarını kaygıdan dolayı düşürdükleri gibi dil eğitiminde de aynı durumun söz konusu olduğunu göstermektedir. Eğitim ortamlarının farklılaştırılması ve ölçme

değerlendirme sistemlerinin değiştirilmesi kaygının önüne geçilmesinde önemli bir adım olabilmektedir.

2.7. KAYGININ YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Yazma kaygısı, yazma becerilerinde ve kişilerin yazma işlemlerinde ortaya çıkan bir gerilim durumudur. Yazma kaygısı temelinde yazıya karşı olumsuz tutumun oluşmasından kaynaklanmaktadır. Yazıya karşı olumsuz tutum dışında, yazma konusunda oluşabilecek başarısızlık durumu ve kişisel değerlendirmelerin olumsuz durumları da bu kaygının artmasına neden olmaktadır (Aytan ve Tunçel, 2015: 52). Yetenek bakımından aşağı yukarı doğuştan benzer anlama ve anlatma yetileriyle donanımlı olarak dünyaya gelen bireylerin, bu yetilerinden birini kullanarak aşabileceği bir sorunla karşılaştıklarında eğer o konuda yeteri kadar deneyimli ve eğitilmiş değillerse, olumsuzlukla sonuçlanabilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendilerini o alanda yetersiz veya başarısız gördüklerini belirten Karatay (2011: 23), öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimlerinin, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütlerin, zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma neden olduğunu ifade etmektedir.

Öğrencilerin öğrenim yaşantısında yazmaya karşı oluşturdukları önyargılı tutum ilerleyen yıllarda yaşamlarının geneline de yansımaktadır. Bu tip oluşan korku ve çekinmenin altında yazı yazmaya karşı gerekli öğrenme isteğinin olmaması ve kaçınma durumu söz konusudur. Yazmaya karşı oluşan bu tutumun temelinde çaba ve eğitimin eksik noktalarının bulunduğu söylenebilmektedir. Yazma yöntem, strateji ve tekniklerinin öğrencinin kaygılarını kontrol etmesine yardımcı olacak biçimde planlanması ve uygulanması gerekir (Yalçın, 2018: 373).

Kişilerin temel düzeyde dil becerileri ele alındığında yazma eyleminin zorluk derecesinin en yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yazma becerilerinin geliştirilme süreçleri açısından zorlu geçtiği bilinmektedir. Olumsuz tutum ve görüş belirtmeye yatkın olan öğrencileri yaptıkları eylemden keyif alarak yerine getirmeleri ve öğrenmeyi bu şekilde pekiştirmeleri temel amaç haline gelmektedir.

Yazma becerilerinin sonucunda elde edilen ürünle toplum tarafından belirli değerlendirmelere ve okuyucunun olumlu ve olumsuz tepkilerine maruz kalmaktadır. Verilen tepkilerin olumsuz olması durumunda ve ortaya çıkan ürünün beklentileri karşılamaması durumunda kişilerin özgüvenlerinde olumsuz bir etki oluşurken, olumlu tepkiler neticesinde kişilerde yazma isteğinin artması durumu söz konusudur. Özgüveni zedeleyecek düzeyde olan olumsuz tepkiler kişisel korkuları da beraberinde getirmektedir. Yazma kaygısı kişilerin yazma durumlarına karşı hissettikleri özyeterlilikleriyle doğrudan bağlantılıdır (Pajares, 2003: 145).

Yazdıkları yazıların ve ortaya çıkan metinlerin olumsuz tepkiler almasından çekinen bireyler yazma kaygısı duymakta ve bu süreci sancılı bir şekilde geçirmektedirler. Cheng (2004: 46), yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkileyecek düzeyde kaygı yaşamalarının kaynağında; kendine güven ve başkalarının olumsuz eleştirileri yanında öğretim uygulamaları, yazma ve öğrenmeyle ilgili kişisel inançların da yazma kaygısına neden olduğunu belirlemiştir. Yanlış yazma öğretimi uygulamaları öğrencilerin yazmaya yönelik kişisel inançlarını ve öz güvenini olumsuz etkileyeceği gibi öğrencilerin yazmaya yönelik tutumuna ve yazma becerilerinin geri planda kalmasına neden olarak yazma kaygısı yaşama oranını artırmaktadır.

Yazma kaygısının olumsuz etkileri daha fazla hissedilmekte ve bakış açısı bu yönde olmaktadır. Yazmaya yönelik güdülenmenin söz konusu olduğu durumlarda olumlu pekiştireçler etken konumundadır. Yazma kaygısının bu pekiştireçlere rağmen olumsuz seyirde devam etmesinin nedeni olarak kişilerin yazma becerilerindeki olumsuz durum tek başına etken değildir. Bunun yanında kişiler yazma eylemine karşı motivasyon oluşturamamış olabilirler (Negari ve Rezaabadi, 2012: 2578).

Kaygı seviyesinin düşük olması veya şiddeti genel hatlarıyla bakıldığında kişiden kişiye değişiklik göstermektedir. İçerdiği süreçler nedeniyle yazmanın temel dil becerileri arasında en fazla zorlanılan beceri olması, öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmakta ve yazmayı hayat boyu zevk duyarak kullanacakları bir dilsel beceri hâline dönüşmelerine engel olmaktadır (Yaman, 2010: 272).

Orta ğretim kurumlarında ve öncesinde ders müfredatı içerisinde yer alan ve sonrasında başlı başına bir ders olan ‘kompozisyon’ adı verilen dersin temel amacı eğitim alan kişilerin yazılı ve sözlü anlatım diline erişmesini sağlamaktır. Yapılan uygulamalar bu amacın dışına çıkıldığını yazma becerilerinin geliştirilmesinde yetersiz etkinliklerin ve uygulamaların yer olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda yazı yazma becerisinin her kişiye hitap etmeyen bir yetenek olduğu yönünde bir inanişin öğrencilere dayatıldığı durumu da ortaya çıkmaktadır. Oluşturulan bu yetenek algısında kişilerin kendilerini yeterli hissetmemeleri ve olumsuz bir tutum sergilemeleri durumu söz konusudur.

Öğrencilerin bu sebeple oluşan yargıdan dolayı yazma işteği duymadıkları, bu isteksizlik nedeniyle güven problemi yaşadıkları, kendi bilgi, duygu, düşünce ve durumların başkalarının erişebileceği düzeyde ortaya koymaktan çekindikleri ortaya çıkmıştır. Bu çekince durumu da öğrencilerin üzerinde başarısızlık durumunu beraberinde getirmiştir. Yazma konusunda bireylerin başarısız olmasının en temel nedeni olarak yazma kaygısına vurgu yapılmaktadır.

Yazma kaygısı zamanla ruhsal tutum ve durumları da etkilemektedir. Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir. Holladay’ e göre (1981: 2, akt. Zorbaz, 2011: 18) yazma kaygısı olanlar şu özellikleri göstermektedirler:

- Yazma yeteneğini gerektiren durumlardan korkarlar,
- Olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar,
- Yazmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- Yazmaya zorlandıklarında kendilerini yıkılmış, örselenmiş hissederler.

Bireyin karar verme aşamasında örgütsel becerilerin yazma kaygısına neden olabilecek problemleri beraberinde getirdiği görülmüştür. Buradan yola çıkılarak genel kaygı ve yazma kaygısı arasında doğru oranda bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerinin yeteri kadar geliştirilmediği durumu diğer alanlarda hazırladıkları proje ve yazılı sınav durumlarında da ortaya

çıkılmaktadır. Verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği veya herhangi bir kompozisyon çalışması kapsamında ortaya öğrencilerin yazmaya karşı olan tepkisel tutumları çıkmaktadır.

2.8. YAZMA KAYGISININ SONUÇLARI

Yazma kaygısının ortaya çıkmasında dersin genel amaçlarına hizmet eden ödevler, yazma (kompozisyon) etkinlikleri, zorunlu hale getirilen çalışmalar etkili olmaktadır. Öğrencilere ders kapsamında zorunlu olarak tutulan durumlar yaratıcılıklar belirli çevrede sınırlarken, onların yazma motivasyonunu da düşürmektedir. Bu alanda çalışma yapan araştırmacılara göre yazma kaygısı çeşitli sonuçlar ortaya çıkarmaktadır.

Holladay'e göre yazma kaygısı olan kişiler, yazdıklarının ölçme değerlendirme sistemlerinde olumsuz bir sonuç elde edeceğine olan inançları sebebiyle korku yaşamaktadırlar. Yazmaktan kaçınan bu bireyler yazma yeteneği gerektiren durumlara karşı önyargı oluşturmaktadır. Yazmaya zorlandıkları ve not sistemi, tehdit gibi durumlarla verilen görevin yaptırılması durumlarında da örselenme ile karşı karşıya gelmektedirler.

Reeves'a (1996) göre yazma kaygısı bulunan bireylerde öğrencilerin tutumları ve davranışları doğrultusunda benlik algılarının düşük olduğu gözlemlenmiştir. Başarı düzeyleri yazma becerileri ele alındığında düşük kalmaktadır. Öğretmenlerinden ve akranlarından yazma görevine karşı aldıkları olumsuz yorumlar ve aktarımlar sebebiyle kaygı düzeylerinde buna paralel yönde bir artış söz konusudur. Kişilerin bakış açıları dışında verilen konu çerçevesinde ele aldıkları yazılar da daha düşük motivasyonla ortaya çıkmaktadır. Yazma kaygısı, bireylerin tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Yazma kaygısının önüne geçebilmek ve bu durumu engellemek için yazma sürecinde süreklilik olmalı ve bu süreklilikte olumlu pekiştiricilerle desteklenmesi gerekmektedir. Yazma durumlarında süreklilik olmadığı dönemlerde yazma kaygısı bireyi etkisi altına almaktadır. Yazmada süreklilik olmayan durumlarda da bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olmaktadır.

Reeves' e (1996: 38-39) göre yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri davranışlar şu şekildedir:

1. Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler.
2. Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
3. Sınıf dışında çok az yazarlar.
4. Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmazlar.
5. Sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alırlar.
6. Motivasyonları ister istemez düşüktür.

Yazma kaygısı yüksek olan kişilerin özgüvenlerinde düşüklük söz konusudur. Yazma becerilerinde geri planda kalan kişilerin gelişimlerine ket vurulduğu durumlar söz konusudur. Yazma becerisi düşük öğrenciler bu yönde kazanımları olan diğer derslere karşı da ön yargılı olmaktadır.

2.9. YAZMA EĞİTİMİNDE KAYGI İLE BAŞ ETMENİN YOLLARI

Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler özgüveni yüksek akranlarına göre daha zayıf yazma becerilerine sahiptir. Bunu en aza indirmenin yolu ise sözcük hazinemizi geliştirmektir. Kelime kadrosu açısından donanımlı olan bireylerin duygularını, düşüncelerini, tasarılarını, hayallerini, yaşantılarını ...amaç ve anlamına uygun bir şekilde dile getirebilmeleri çok daha kolay olacaktır (Göçer, 2014: 82). Yoksa kaygı düzeyi artacaktır ve bu kaygı, yazma becerisinin gelişmesine engel olacaktır. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler sınıf ortamında yapılan çalışmalardan kaçınırlar (Tighe, 1987: 3). Yazma kaygısının giderilmesinde eğitim süreçlerinde yer alan öğretmenlerin, eğitimcilerin, eğitime yardımcı kişilerin, rehberlik servislerinin, pedagogların görev ve sorumlulukları oldukça fazladır. İnsan ilişkilerinde olumsuzluklara yol açabilen iletişimdeki kaygıların gençlerde çevreden gelen

nedenlerinin olduğu ve bu nedenler arasında aile, okul ve öğretmen faktörlerinin etkili olduğu düşünülmektedir (Köseler, 2006: 1). Kaygının türü, nedeni bilindiğinde, sonuçları daha kolay öngörülerek buna bağlı olarak çözüm önerilerinde bulunmaktadır.

Yazma becerisi karmaşık ve çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Bu becerinin kazandırılmasını sağlamak için eğitim süreçlerinin doğru planlanması, bireylerin özenli ve sabırlı olması gerekmektedir. Yazma becerilerinin kazandırılması durumlarında yazan kişi motivasyon ve konuya hakimiyet noktasında donanımlı olmalıdır (Temur, 2001). Yazma becerilerinin geliştirilmesi noktasında alt yapının ve konunun gerekliliklerinin yerine getirilebilmesinin önemi oldukça fazladır. Yazarın yazmaya karşı tutum ve tavrı kaygının yönlendirilmesi, doğru tayin edilmesi oldukça önemlidir.

Yazma eğitiminde amaç öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel biçimde ifade etmelerini sağlamaktır. Bundan dolayı, yazma becerisinin geliştirilmesi sürekli ve planlı yapılan çalışmaları gerektirir (Temur, 2001). Bu çalışmalarla yazarın yazma becerisi geliştiğinden yazma kaygısı da azalacaktır. Olumsuz tutumlara karşılık bu durumun düzeltilmesi için çalışmalar yapılmalıdır. Yazma becerisini gerçekleştirirken bilgi alt yapısı, konuyu anlayabilme ve konunun gerekliliğine inanma ayrıca önem taşıyan hususlardır. Bu yüzden yazarın yazmaya karşı duyduğu kaygıyı azaltmak için rahatça yazabilecekleri konular seçmek önemlidir.

Bilgi edinme sürecinde bireyler çeşitli kanallar yardımıyla bilgiye daha kolay ulaşabilmektedir. İletişim araçlarının ve internetin kullanılması ile birlikte yazılı ve basılı materyallerin yerini, online yayınlar almaktadır. Bilgiye ulaşma konusunda gelişen teknolojiyi kullanan, bunun yanı sıra kitap okuyan, güncel olayları ve durumları takip etmek için gazete okuyan bireyler yazı yazma konusunda daha açıktır.

Bilgi edinme sürecinde bireyler çeşitli iletişim araçlarını kullanmaktadırlar. Bunlardan en önemlileri yazılı ve basılı materyaller olan kitap, gazete ve dergidir. Zorbaz'ın (2010: 203) araştırmasına göre de evine gazete ve dergi alınan

öğrencilerin; yazma kaygılarının daha düşük ve yazılı anlatımda daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Yazma kaygısının azaltılması için Tighe (1987: 3) şu önerilerde bulunmuştur:

1. Öncelikle öğrenciler örnek yazıları inceleyip uygun kıstaslara göre tartışarak değerlendirme sürecini anlamalıdır.

2. Yazma görevini planlı, uygun aşamalara ayırarak ve her seviye için etkinlikler hazırlayarak öğrenciler her adımı bir sonraki aşamaya taşımadan önce değerlendirme kriterlerine hâkim olmalıdırlar.

3. Öğrenciler yazmaya hazır olduklarını düşünürlerse daha az kaygı duyarlar.

4. Yazılı ürünleri gözden geçirme aşamasında akranların değerlendirmeye dâhil olması yararlı olacaktır.

Bu durumlar öğrencilerin yazma kaygısını gidermede etkili bir yöntemdir. Bireylerin yazı yazma becerilerinin artırılmasındaki en etkili yol öğrencilere yönelik olumlu dönütler ve pekiştireçlerle desteklenmeleri durumudur.

Yazma kaygısının küçük yaşlardan başlayarak bireylerin hayatında önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Yazma kaygısı edebiyat anlamında bir akademik kariyer engeli görülmesinden çok kişinin ilerleyen dönemlerde farklı meslek gruplarında önünde engeller de oluşturabilmektedir. Küçük yaşlarda ders içerisinde müfredatın gerekliliği dâhilinde yapması gereken görev ve ödevleri yerine getirmekte zorlanan bir bireyin ilerleyen yıllarda iş hayatını ve sosyal yaşamını da etkisi altına alabilmektedir. Yazma kaygısının giderilmesi çalışmalarında kişilerin önünde bulunan engellerin giderilmesi, sadece müfredatın gerekliliği olarak değil, insan yetiştirmenin önemli bir durumu olarak görülmelidir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Maltepe (2006) tarafından yapılan doktora tezi kapsamında araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılı Balıkesir ili merkez ilçesine bağlı tüm resmi ilköğretim okullarında görevli 85 Türkçe öğretmeni ve toplam 712 kişiden oluşan 6.,

7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Türkçe dersindeki yazma çalışmalarının öğrencilerin kompozisyonlarının yaratıcı yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirilmesi durumudur. Araştırma kapsamında geliştirilen “Yazılı Anlatım (Kompozisyon Yazma) Süreçlerini Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeği’ kullanılmıştır. Araştırmada nicel analiz yapılmıştır. Yazma yaklaşımlarındaki hazırlık sürecinin etkili olmadığı ve uygulamaların verimli gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe derslerindeki başarı düzeyleri arttıkça, dilbilgisi kuralları, biçimsel özellikleri gibi teknik durumlarda öğrencilerin başarıları paralellik göstermektedir.

Öztürk (2007) tarafından yapılan doktora tezi kapsamında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine yönelik yaratıcı yazma becerileri ele alınmaktadır. Bu öğrencilerin yazma etkinliklerinde metin yazma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Deneysel model uygulanan katılımcılara ön test- son test uygulamaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında çalışmaya 40 öğrenci Ankara ilinde bulunan Hasan Şükran Saruhan Ortaokulundan seçilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunda bulunan 20 öğrenci, yazmaya karşı düşüncelerini kontrol grubundakilere göre daha olumlu düzeyde bildirerek araştırmanın yazma becerilerine katkısı olduğunu dile getirmişlerdir.

Kapar Kuvanç (2008) tarafından yapılan yüksek lisans tezi kapsamında öğrencilerin görüş ve akademik başarılarına göre yazma yaklaşımlarının etkililiği ile ilgili durumlar belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma yaklaşımlarında olumlu tutum ve davranış geliştirmek için öğrencilerin içlerindeki güçleri dışarı çıkarmaya teşvik etmek amacıyla çalışma yapılmıştır. Yaratıcı yazma tekniklerine karşı öğrencilerin tutumları ve başarı üzerindeki etkileri ön test- son test aracılığıyla oluşturulmuştur. 2007-2008 öğretim yılı 2. döneminde İzmir Buca Hüseyin Avni Ateşoğlu İlköğretim Okulunda bulunan öğrenciler oluşturmuş; araştırma, deney grubunda 34, kontrol grubunda 34 olmak üzere toplam 68 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonuçları kapsamında öğrencilerin tutumlarını arttırmada geleneksel öğretim tekniklerinin daha etkili olduğu, yaratıcı yazma tekniklerinin aynı sonucu vermediği ortaya çıkmıştır.

İşeri ve Demirgüneş (2009) tarafından hazırlanan çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak Smith (2005)'in dili temel alan stratejileri üç ana başlıkta toplanmıştır. Yapılan bu etkinliklerin ana amacı yaratıcı yazma etkinliklerinin sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır.

1. Sözcük çağrışımları

- 1.a. Anlamsal çağrışımlar

- 1.b. Sessel çağrışımlar

- 1.c. Değişim-ilerlemeli çağrışımlar

- 1.d. Çağrışımsızlık

- 1.e. Karma

2. Öbek işleme (phrase manipulation)

- 2.a. Öbek değiştirimi

- 2.b. Değiştirim

- 2.c. Öbeğe ekleme/çıkarma

3. Sözcük havuzları şeklindedir.

Yapılan nitel çalışma sonucunda yaratıcı yazmanın anlamsal çağrışım etkinlikleri kapsamında sınırlandırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Beydemir (2010) tarafından yapılan yüksek lisans tezi kapsamında araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişimine etkisini tespit etmek şeklinde belirtilmiştir. 2009-2010 eğitim-öğretim yılı içerisinde Denizli ili Merkez ilçede bulunan orta sosyo- ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunun 5. sınıflarında bulunan 53 öğrenciyle yürütülmüştür. Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinden bir arada yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları kapsamında yaratıcı yazı yazma yaklaşımında öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları olumlu yönde etkilenmiştir. Yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma durumlarında deney grubunda

kontrol grubuna göre artış gösterdiği görülmektedir. Etkinliklerin ve uygulamaların artış gösterdiği durumlarda yaratıcı yazma yaklaşımına bağlı olarak olumlu sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür.

Tiryaki (2011) tarafından yapılan çalışma kapsamında üniversite düzeyinde tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri ele alınmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu üniversitelerin farklı bölümlerinde öğretim gören 363 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyet, lise türü, bölüm ve alana göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Zorbaz (2010) ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı ve tutukluk düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre tespit etmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın merkez ilçelerinde görev yapan 450 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin önemli bir kısmının yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazma kaygısı yüksek olan öğrenci sayısı azdır. Cinsiyet değişkeni incelendiğinde erkeklerin yazma kaygısı kızlara göre fazladır. Öğrencilerin sınıf seviyelerindeki artışa göre yazma kaygılarının doğru orantılı artış gösterdiği gözlemlenmektedir.

İşcan (2015) tarafından yapılan çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı konusunda Ürdün Üniversitesi örneğinde incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda 100 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların Türkçe yazma becerilerine ilişkin sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunmaktadır. Bilişsel kaygı düzeyleri düşük tespit edilmiştir.

Knudson (1991) tarafından yapılan araştırma öğrencilerin yazılı tutum anketlerinin gelişimi ve kullanımını ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Araştırmanın çalışma grubu 398 tane dördüncü ve sekizinci sınıf arasındaki öğrencilerin katılımıyla oluşturulmuştur. Bu grup hedef alınarak 19 maddelik bir anket çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları ele alınarak 51 dördüncü sınıf öğrencisinin 37

altıncı sınıf öğrencisinden daha anlamlı düzeyde olumlu tutulara sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Graham vd (1993), tarafından yapılan çalışma kapsamında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin yazma bilgileri, öğrenme süreçleri ve yazmaya yönelik tutumlarını ele aldıkları görülmektedir. Bu çalışma kapsamında 20 yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi, 10 dördüncü ve beşinci sınıf öğrencisi öğrenme güçlü yaşıyan öğrenciler grubunda katılım sağlarken, 18 yedinci ve sekizinci sınıf, 11 dördüncü ve beşinci sınıf öğrenme güçlüğü yaşamayan öğrencilerin katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazma eylemlerindeki tutumlarını, özyeterliklerini değerlendirmek amacıyla görüşmeler sağlanarak, nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kavramsallaştırma konusunda daha az yeterliliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler yazma konusunda olumlu tutum sergilemektedir. Kompozisyon yapma çalışmasında iki grubun da öz yeterliklerinde fark görülmemiştir.

Knudson (1995) tarafından yapılan çalışma kapsamında öğrencilerin yazma deneyimleri ve yazmaya yönelik tutumları ele alınmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 430 birinci ve altıncı sınıf arasındaki öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, üst sınıflarda olan kız öğrenciler yazmaya karşı olumlu tutumlarda olmaktadır.

Graham vd. (2007) tarafından yapılan çalışma kapsamında birinci üçüncü sınıf öğrencilerinde yazmaya karşı tutum ve yazma başarısı arasındaki yapısal çözümlemenin bulunması hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Öğrencilerin yazma başarısı ile yazmaya karşı tutumları arasında üç model test edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre üçüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre yazma konusunda daha iyi olmalarına rağmen istatistiki bir fark gözlemlenmemiştir.

Larson, Britt ve Larson (2004) yaptığı araştırmasında tartışmacı metinler üzerinden anlama ve uygulama durumları incelenmiştir. Öğrencilerin yazmış oldukları metinler analiz edilerek, bu analizler sonucunda anlama ve yapılan yanlışlarla ilgili eğitim verilmiştir. Araştırma sonunda verilen eğitimin tartışmacı

metinlerin anlaşılmasına yönelik olumlu katkısı olduğu ama tartışmanın değerlendirilmesi için yeterli olmadığı görülmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Afyonkarahisar il merkezinde öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır.

“Johnson ve diğerleri (2007: 123), karma yöntemler araştırmasını; bir araştırmacının ya da araştırma ekibinin, derin anlayış geliştirme, genişlik ve işbirliği amaçları doğrultusunda nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının unsurlarını (Örneğin nitel ve nicel bakış açılarının, her iki yaklaşıma ait veri toplama, analiz ve çıkarım tekniklerinin kullanılması) bir araya getirdiği bir araştırma olarak tanımlamışlardır.” (Akt.,Biesta, 2017: 242).

“Genel seviyede karma yöntem nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını minimuma indirmesi sebebiyle tercih edilir. Eğer araştırmacının nitel ve nicel verilere ulaşma olanağı varsa en ideal yaklaşımdır.” (Creswell, 2017: 218). Araştırmada verilere daha derinlemesine ulaşabilmek için nitel, daha çok öğrenciye ulaşabilmek için ise nicel desenler bir arada kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmanın doğasına en uygun yöntem olan karma yöntem tercih edilmiştir.

1.1. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu için akademik başarı, sosyokültürel düzey ve sosyoekonomik düzey açısından; düşük, orta ve yüksek düzeyi temsil edebilecek özellikler taşıyan üç ortaokul belirlenmiştir. Bunun için düşük düzeyi temsilen Osmangazi Ortaokulu, orta düzeyi temsilen Abdurrahim Mısırî Ortaokulu ve yüksek düzeyi temsilen de Şemseddin Karahisari Ortaokulu belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu için çalışma grubunu, Afyonkarahisar il merkezinde bulunan Abdurrahim Mısıri Ortaokulu, Osmangazi Ortaokulu ve Şemseddin Karahisari Ortaokulu 7. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 304 öğrenci oluşturmaktadır. Nicel boyuttaki katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Nicel Boyut Katılımcı Bilgileri

Okul	F	%	Cinsiyet	F	%
Abdurrahim Mısıri	100	32,89	Kız	170	55,92
Osmangazi	96	31,57	Erkek	134	44,07
Şemseddin Karahisarî	108	35,52	Toplam	304	99,99
Toplam	304	99,98			

Araştırmanın nitel çalışma grubunu, yine aynı şekilde nicel çalışma grubunda bulunan 3 ortaokuldaki 7. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 27 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme yapılacak öğrenciler, gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiştir. Buna göre düşük düzey olarak belirlenen okulda 9, orta düzey olarak belirlenen okulda 9, yüksek düzey olarak belirlenen okulda da 9, öğrenci olmak üzere toplam 27 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Nitel boyuttaki katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5. Nitel Boyut Katılımcı Bilgileri

Okul	F	%	Cinsiyet	F	%
Abdurrahim Mısıri	9	33,33	Kız	15	55,55
Osmangazi	9	33,33	Erkek	12	44,44
Şemseddin Karahisar	9	33,33	Toplam	27	99,99
Toplam	27	99,99			

1.2. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, nicel verilerin toplanmasında, veri toplama aracı olarak Taşkın (2018) tarafından ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısını ölçmeye yönelik geliştirilen ve kendisinden gerekli iznin alındığı (EK 2) “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır.

Taşkın (2018) tarafından geliştirilen 5’li likert tipindeki ölçek, “faktör analizi yapılarak uygun olmayan maddeler atılmış ve 16 maddeye düşmüştür. Yazma

kaygısı ölçeğinde faktör yükleri ,787 ile ,449 arasında değer almaktadır. Ölçekte birinci faktörde; 6 madde, ikinci faktörde 5 madde, üçüncü faktörde de 5 madde yer almaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları; birinci faktör için ,788, ikinci faktör için ,701 ve üçüncü faktör için ,615 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa (α) iç tutarlılık katsayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Çıkan bu değere göre ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu söylenebilir.

Araştırmanın, nitel boyutunda veri toplamak için görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğini kendi içinde yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak sınıflamak mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın verileri görüşme türlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme formunu hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form, kavramsal çerçeve oluşturulduktan sonra, ilgili literatür taranıp, ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle ve 7. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle ön görüşmeler yapıldıktan sonra taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Bu taslak form, beş alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp forma son şekli verilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun başında, katılımcılara yapılan çalışma ve görüşmeyle ilgili bilgilerin aktarıldığı, öğrenci bilgilendirme kısmı, sonrasında, katılımcılara dair bilgileri elde etmek amacıyla oluşturulan, kişisel bilgi kısmı ve en sonda katılımcılara yazma eğitimi ve yazma kaygısıyla ilgili yöneltilecek 11 görüşme sorusu yer almaktadır.

1.3. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada veriler nicel ve nitel veri toplama araçlarıyla ayrı ayrı toplanmıştır.

1.3.1. Nicel Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel verileri, 5’li likert tipinde hazırlanan 16 maddelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanmasıyla toplanmıştır. Ölçeği araştırmacı kendisi uygulamıştır. Öncesinde öğrencilere formu tanıtmış, nasıl doldurmaları gerektiğiyle ilgili açıklamaları yapmıştır. Bunun için öğrencilere yeterli süre vermiştir. Öğrenciler ölçeği doldururken, soru sorulabilir düşüncesiyle araştırmacı da başlarında bulunmuştur.

1.3.2. Nitel Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacı ve gönüllü öğrencilerin görüşmesi yoluyla toplanmıştır.

1.3.2.1. Görüşme İçin Pilot Uygulama

Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun amaca hizmet edip etmediğini test etmek amacıyla, bir ortaokul 7. sınıf öğrencisiyle pilot görüşme yapılmıştır. Yapılan bu görüşme üzerinden öğrencinin soruları anlayıp anlamadığı değerlendirilmiştir. Öğrencinin sorulara verdiği cevaplar doğrultusunda, daha sonra yapılacak görüşmelerde, soruların anlaşılmadığı durumlarda, araştırmacının, gerekli yerlerde açıklamalar yapmasına ve ayrıntılar vermesine karar verilmiştir. Pilot görüşmede edinilen izlenimlere ve sorulara verilen cevaplara göre yarı yapılandırılmış görüşme formuna son şekli verilmiştir.

1.3.2.2. Görüşmelerin Yapılması

Görüşmelerin yapılabilmesi için öncelikle Afyonkarahisar İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Alınan bu izin yazısıyla birlikte araştırmanın yapılacağı üç ortaokula gidilip yöneticileriyle görüşülerek araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Yöneticilerin yönlendirmesiyle 7. sınıfların dersine giren Türkçe öğretmenleriyle görüşülerek araştırmayla ilgili bilgiler verilmiştir. Türkçe öğretmenleriyle birlikte, listelerden, bir önceki dönemin Türkçe dersi başarı notlarına göre görüşme yapılabilecek öğrenciler belirlenmiştir. Yine Türkçe

öğretmenleri aracılığıyla öğrencilere ulaşılmış ve görüşme yapmak için gönüllü, istekli olan öğrenciler belirlenmiştir.

1.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile elde edilen nicel verilere, rakamlarla değerler verilerek öncelikle programa veri girişi yapılmıştır. Veriler analiz edilmeden önce normallik dağılımına bakılarak normal dağılan verilere parametrik, normal dağılmayan verilere ise non-parametrik testler uygulanmıştır. Buna göre yazma kaygısının; cinsiyet değişkeni açısından analizinde non-parametrik testlerden Mann Whitney U, okul değişkeni açısından analizinde non-parametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U, anne öğrenim durumu değişkeni açısından analizinde parametrik testlerden tek yönlü ANOVA ve Bonferroni, baba öğrenim durumu değişkeni açısından analizinde tek yönlü ANOVA, kitap okuma sıklığı değişkeni açısından analizinde Kruskal Wallis ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır. Bu testlerin uygulanmasıyla analiz edilen verilerden elde edilen sonuçlar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ses kayıt cihazıyla elde edilen veriler, öncelikle yazıya aktarılmıştır. Sonrasında katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar gruplandırılmıştır. Alt alta gelecek şekilde gruplandırılarak Örneğin 1. soru için 27 katılımcının 1. soruya verdikleri cevaplar alt alta dizilmiştir. Okumalar bu şekilde yapılarak sonrasında görüşme sorularına verilen cevaplardan kategoriler oluşturulmuştur. Kategori oluşturma kısmında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Onların verdiği dönütlerle kategorilere son şekli verilmiştir. Bu aşamadan sonra görüşme sorularına verilen cevaplar kategorilere göre analiz edilerek frekans değeri ve yüzdelik oranları hesaplanarak tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde çalışma grubuyla yapılan görüşmeler ve uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

1. NİCEL VERİLERE AİT BULGULAR

1.1. YAZMA KAYGISININ CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE MANN-WHITNEY U TESTİ SONUÇLARI

Tablo 6. Yazma Kaygısı Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kız	170	150,66	25612	11077	,681
Erkek	134	154,83	20747		

Tablo 6 incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($U= 11077$, $p> ,05$). Buna göre 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerinde cinsiyet değişkeni etkili değildir.

1.2. YAZMA KAYGISININ OKUL DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL-WALLIS TESTİ SONUÇLARI

Tablo 7. Yazma Kaygısı Okul Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Okul	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
A. Mısri	100	173,55	2	22,390	,000	1-2
Osmangazi	96	117,91				2-3
Şemseddin	108	163,76				

Tablo 7 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($X^2_{(2)} = 22,390$, $p < ,05$). Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testleri sonuçlarına göre Abdurrahim Mısri Ortaokulu ve Osmangazi Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık, Osmangazi Ortaokulu ve Şemseddin Kaarahisari Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Abdurrahim Mısri Ortaokulu ve Şemseddin Kaarahisari Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

1.3. YAZMA KAYGISININ ANNE ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ ANOVA TESTİ SONUÇLARI

Tablo 8. Yazma Kaygısı Anne Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	2378,840	4	594,710	3,024	,018	1-3
Gruplar İçi	58795,687	299	196,641			
Toplam	61174,526	303				

Tablo 8 incelendiğinde yazma kaygısının anne öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir.

($F_{(3-206)} = 3,024$, $p < ,05$). Çıkan bu anlamlı farkın nereden kaynaklandığını tespit edebilmek amacıyla Post Hoc analizi yapılmıştır. Yapılan Bonferroni testi sonucunda aradaki farkın annesinin öğrenim durumu ilköğretim ve annesinin öğrenim durumu lise olan öğrenciler arasında olduğu tespit edilmiştir. Anne öğrenim durumunda diğer gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

1.4. YAZMA KAYGISININ BABA ÖĞRENİM DURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE TEK YÖNLÜ ANOVA TESTİ SONUÇLARI

Tablo 9. Yazma Kaygısı Baba Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Kare Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	893,394	4	223,349	1,108	,353	-
Gruplar İçi	60281,132	299	201,609			
Toplam	61174,526	303				

Tablo 9 incelendiğinde yazma kaygısının baba öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. ($F_{(3-206)} = 1,108$, $p > ,05$). Çıkan bu sonuç, babanın öğrenim durumu 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerinde etkili bir değişken değildir.

1.5. YAZMA KAYGISININ OKUMA SIKLIĞI DEĞİŞKENİNE GÖRE KRUSKAL-WALLIS TESTİ SONUÇLARI

Tablo 10. Yazma Kaygısı Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal- Wallis Testi Sonuçları

Okuma Sıklığı	N	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p	Anlamlı Fark
Yılda 1-5 arası	54	177,19	3	24,090	,000	2-4
Yılda 6-11 arası	87	179,49				
Yılda 12	19	147,45				
Yılda 12'den çok	144	127,60				

Tablo 10 incelendiğinde 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal- Wallis testi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

($X^2_{(2)} = 24,090$, $p < ,05$). Bu farklılığın neden kaynaklandığını tespit edebilmek amacıyla ikili gruplar arasında Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Buna göre iki ikili grup arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Yapılan bu testin sonuçlarına göre; yılda 1 ila 5 arası kitap okuyanla, yılda 12'den fazla kitap okuyan arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yılda 1 ila 5 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, yılda 12'den fazla kitap okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca yılda 6 ila 11 arası kitap okuyanla, yılda 12'den fazla kitap okuyan arasında da anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre yılda 6 ila 11 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, yılda 12'den fazla kitap okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Çıkan bu sonuçlara göre, kitap okumanın yazma kaygısı üzerinde etkili bir değişken olduğu şeklinde yorumlanabilir.

2. NİTEL VERİLERE AİT BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yapılan görüşmelerin içerik analizi yapılarak çözümlenmesiyle elde edilen bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

2.1. ORTAOKUL 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA KAYGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Araştırmanın alt problemlerinden birisi olan “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular ve yorumları aşağıda sunulmuştur.

2.1.1. Yazılı Anlatımda Kendini Yeterli Görme

Tablo 11. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Kendini Yeterli Görmeye İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Çok yeterli görüyorum	8	29,62
Orta düzeyde yeterli görüyorum	17	62,96
Yetersiz görüyorum	2	7,40
TOPLAM	27	99,98

Görüşme yapılan öğrencilerin birinci soruya verdikleri yanıtlar tek tek incelenmiş ve buna göre verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır. Tablo 11 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 8’i (%29,62)duygu ve düşüncelerini, açık ve net bir biçimde yazılı olarak ifade etme hususunda kendisini çok yeterli gördüğünü belirtmiştir. 17 (%62,96) öğrenci bu konuda kendisini orta düzeyde yeterli gördüğünü, 2 (%7,40) öğrenci ise yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Tablo incelendiğinde, öğrencilerin çok büyük bir kısmı, yazılı anlatımda kendini yeterli görme başlığında, ağırlıklı olarak “orta düzey”dedirler. Buna göre öğrenciler genel itibariyle yazılı ifade becerisinde kendilerini “vasat” düzeyde görmektedirler. Öğrencilerin çok az bir kısmının(f:2, % 7,40) kendini bu hususta yetersiz görmesi, yazma becerisi açısından olumlu bir durum olarak nitelendirilebilir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazılı anlatımda kendini yeterli görmeye ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Orta düzeyde olduğumu düşünüyorum. Çünkü bazen yazı yazarken kendimi ifade edebiliyorum ama bazen de kendimi ifade etmekte doğru kelimeleri bulamıyorum” (K1).

“Orta düzeyde olduğunu düşünüyorum. Çünkü bazen anlaşılır yazıyorum yani karşımdaki anlıyor ama bu her zaman olmuyor. Yakın arkadaşlarım anlarken, samimi olmadıklarım anlayamıyor.”(K2).

“Çok yeterli, çünkü duygularımı net olarak insanlara dökemediğim için kağıda döküyorum ve duygularımı dökmüş oluyorum.” (K10)

“Yetersiz görüyorum çünkü aklım çok karışık.”(K11)

Öğrencilerin yazılı anlatımda kendini yeterli görmeye ilişkin görüşleri alt problemler açısından da incelenerek aşağıda tablo halinde sunularak yorumlanmıştır.

2.1.2. Yazı Yazmaktan Zevk Alma

Tablo 12. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Yazmaktan Zevk Almaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Zevk alırım	16	59,25
Zevk almam	6	22,22
Zevk almam belli şartlara bağlıdır	5	18,51
TOPLAM	27	99,98

Tablo 12 incelendiğinde, görüşme yapılan 27 öğrenciden 16’sı (%59,25) yazı yazmaktan zevk aldığını belirtmiştir. Görüşme yapılan öğrencilerin yaklaşık % 60’nın yazmadan zevk aldığını belirtmesi, yazma kaygısının daha az yaşandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Görüşme yapılan 27 öğrenciden 6’sı, (%22,22) yazı yazmaktan zevk almadığını belirtmiştir. Yazı yazmadan zevk alanların oranının %59,25 zevk almayanların oranının %22,22 olması, yazmaya karşı isteksizlik, yazmadan kaçma, korkma, strese girme gibi durumların daha az yaşandığının dolayısıyla yazma kaygısının daha az yaşandığının bir göstergesi olabilir. Ayrıca bu oranlar yazma becerisi açısından olumlu bir durum olarak yorumlanabilir.

“Zevk almam belli şartlara bağlıdır.” kategorisinde 5 öğrenci, yazmadan zevk alma durumunu, ilhamın gelmesine, yazma konusunda serbest olmasına, yazının uzunluğu şartına vb bağlı olarak görüşlerini belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş belirtenlerin sayısı (5), zevk almam kategorisinde (6) kategorisinde görüş

belirtenlerin sayısı ve yüzdelik oranları birbirine çok yakındır. Bu iki kategorisinin toplam frekans değeri ve yüzdelik oranları, zevk alırım kategorisinin frekans değerine ve yüzdelik oranına yine de ulaşamamaktadır. Bu durum yazmaya karşı olumlu bir tutum olarak değerlendirilebilir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazı yazmaktan zevk almaya ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Evet, yazı yazarken zevk alıyorum çünkü yazı yazarken yazdığım yazıya odaklanıp dünyadan uzaklaşıyorum.” (K1)

“Evet, çünkü yazı yazınca kendimi rahat ve mutlu hissediyorum.” (K19)

“Hayır yazmaktan hiç hoşlanmam çünkü yazı yazarken çok yoruluyorum.” (K12)

“İlham geldiğinde evet yazı yazmaktan zevk alırım, ama derslerde canım sıkılıyor çünkü istekli bir şekilde yazmıyorum.” (K20)

2.1.3. Yazma Öncesi Önyargı

Tablo 13. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Yazmaya Başlamadan Önce Başarısızlık Hissine Kapılmalarına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Başarısızlık hissine kapılmıyorum	22	81,48
Başarısızlık hissine kapılıyorum	3	11,11
Bazı durumlarda	2	7,40
TOPLAM	27	99,99

Tablo 13 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 22’sinin diğer bir deyişle katılımcıların %81,48’i, yazı yazmaya başlamadan önce başarısız olacağım hissine kapılmıyorum yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna mukabil, başarısızlık hissine kapılıyorum diyen 3 kişi, katılımcıların %11,11’ni, bazı durumlarda kapılıyorum diyen 2 kişi ise katılımcıların %7,40’nı oluşturmaktadır. Bu tabloya göre yazma öncesinde, başarısızlık hissine kapılmayanların oranı çok yüksektir. Bu durum, öğrencilerin yazmayı, çekinilecek, korkulacak, zor bir iş olarak görmediklerinin, yazma öncesinde, yaşanan yazma kaygısı oranının düşük olduğunun, bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazı yazmaya başlamadan önce başarısızlık hissine kapılmalarına ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Hayır kapılmıyorum. Çünkü fikirlerimin daha farklı olduğunu ve hayata herkesten farklı bir bakış açım olduğunu düşünüyorum. Ve bunu kâğıda aktarmakta başarılıyım.” (K10).

“Evet kapılıyorum çünkü yazacaklarımı aklımda toparlayamıyorum.” (K3).

“Eğer yazacağım yazı önemliyse bazen bu düşünceye kapılıyorum.” (K21)

“Evet bazen başarısız olacağımı düşünüyorum. Çünkü düzgün yazamam, kötü yazarım diye bazen korkuyorum.” (K4)

2.1.4. Okul Görevleri Dışında Kendi İsteğiyle Yazı Yazma

Tablo 14. 7. Sınıf Öğrencilerinin Okul Görevleri Dışında Kendi İsteğiyle Yazı Yazmaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Yazmam	7	25,92
Yazarım (Şiir, hikâye, mektup, kompozisyon, günlük)	15	55,55
Şarta bağlı (Can Sıkıntısı /Bir Olaydan Derinden Etkilenme)	5	18,51
TOPLAM	27	99,98

Tablo 14 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 15’i, okul görevleri dışında kendi isteğiyle yazı yazdığını belirtmiştir. Bu yönde görüş belirten öğrencilerin, toplam katılımcıların %55,55’ni oluşturması, ayrıca belirli bir şarta bağlı olarak da yazarların var olması; yazma kaygısı kavramının kapsadığı, yazmaktan kaçınma, yazmaktan korkma gibi durumların daha az yaşandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Okul görevleri dışında da yazdığını belirten öğrenciler, metin türü açısından; şiir, hikâye ve mektup yazdıklarını ayrıca günlük tuttuklarını ve kompozisyon yazdıklarını da belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 27 öğrenciden 7’si diğer bir deyişle katılımcıların %25,92’si okul görevleri dışında kendi isteğiyle yazı yazmadığını belirtmiştir. Bu durum katılımcıların, yazmayı sıkıcı ve yorucu bulmasından, yazmayı sevmemesinden, okulda çok fazla yazdıklarını düşünmelerinden kaynaklanabilir.

Görüşme yapılan 27 öğrenciden 5'i (%18,51), okul dışında kendi isteğiyle yazı yazmasını, ancak kendisine çok derinden etkileyen bir olay yaşadığında içini dökmek için yazdığını yine aynı şekilde canı çok sıkıldığında rahatlamak için yazdığını belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre öğrencilerin böyle durumlarda yazmayı bir rahatlatma aracı olarak görmeleri, içinde yaşadıkları olumsuz durumların yazarak üstesinden gelmeleri olumlu bir durum olarak kabul edilebilir.

7. sınıf öğrencilerinin, okul görevleri dışında kendi isteğiyle yazı yazmaya ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Yazı yazarım. Canım sıkıldığında yazı yazarım. Çünkü böyle şeyleri yazmak, yazarak anlatmak beni rahatlatıyor. Günlük tutuyorum, mektup yazarım.” (Medine Osm.)

“Yazı yazmam çünkü yazı yazmayı sevmiyorum.”(Ramazan, Osm.)

“Kendim hikâye yazıyorum ya da özel günlerde günlük tutuyorum.” (Zeynep, Mısri)

“Eğer beni derinden etkileyen veya kimseye anlatamadığım bir olay olursa yazarak kendimi rahatlatırım.” (Ela, Şems.)

2.1.5. Yazının Belli Aşamalarında Hissedilen Stres

Tablo 15. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Belli Aşamalarında Hissedilen Strese İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Yazma öncesi hazırlık	4	14,81
Giriş	7	25,92
Gelişme	2	7,40
Sonuç	7	25,92
Her aşamasında	1	3,70
Hiçbir aşamasında	2	7,40
Biçimsel düzen	1	3,70
Metin türüne bağlı	3	11,11
TOPLAM	27	99,98

Tablo 15 incelendiğinde, görüşme yapılan 27 öğrenciden 7'si (%25,92) yazının giriş bölümünde, 7'si (%25,92) yazının sonuç bölümünde kendilerini stresli hissettiklerini belirtmişlerdir. Giriş ve sonuç bölümlerinde aynı sayıda öğrencinin

stres yaşaması ilginç ve dikkat çekici bir sonuç olarak yorumlanabilir. Tabloya göre giriş ve sonuç bölümlerinde yüksek oranda stres yaşanmasının nedeni, giriş bölümünde öğrencilerin yazıya nasıl başlayacaklarını bilememeleri, konu bulmada zorluk yaşamaları, anahtar kavramları belirlemeden yazmaya başlamaları düşünceleri belirleyip organize etmede zorluk yaşaması kısaca yazma öncesi zihinsel hazırlığı yapmamalarından kaynaklanabilir. Zaten bu durumla bağlantılı olarak da verilen detaylı yanıtlardan hareketle yazma öncesinde hazırlık diye bir kategori oluşturulmuştur. Görüşme yapılan öğrencilerin %14,81'i yazma öncesi hazırlık düzeyinde stres yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoride en çok konu bulmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Sonuç bölümünde zorluk yaşamalarının nedeni, düşünceleri toparlayıp bir sonuca bağlayamamak, yazıyı nasıl sonlandıracağını bilememekten kaynaklanıyor olabilir. Giriş ve sonuç bölümlerindeki yüksek frekans değerlerine mukabil gelişme bölümünde yaşanan stresteki frekans değeri 2'ye yüzdelik oran ise 7,40' a düşmüştür. Görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun “yazıya bir başlarsak devamı gelir, önemli olan başlayabilmek” düşüncesinde olması, gelişme bölümünde yaşanan stresin daha az olmasının bir nedeni olarak kabul edilebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerin %11,11'i metin türüne bağlı olarak yazının belirli aşamalarında sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenciler, sorun yaşadıkları metin türünü hikâye olarak, hikâyenin de sonuç kısmını yazarken stres yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan öğrencilerin %7,40'ı yazının hiçbir aşamasında stres yaşamadığını belirtmiştir. Buna mukabil, öğrencilerin %3,70'i yazının her aşamasında stres yaşadığını belirtmiştir.

Görüşme yapılan 27 öğrenciden 1'i de (%3,70) yazının biçimsel düzenlenmesini yaparken stres yaşadığını belirtmiştir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazının belli aşamalarında hissedilen strese ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Giriş kısmında stres yaşıyorum. Çünkü konuya giriş yapma bana göre en zor kısmı..”
(K20)

“Konu bulma hakkında stres yaşıyorum.”(K13)

“Yazının hiçbir aşamasında stresli hissetmiyorum kendimi.” (K19)

“Yazının sonuç bölümünü yazarken stres yaşıyorum.”(K5)

2.1.6. Yazılan Yazının Sınıfta Sesli Okunması

Tablo 16. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Sınıfta Sesli Okunmasına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Heyecanlanırım	8	29,62
Mutlu hissederim	5	18,51
Utanırım	4	14,81
Rahat /Güvenli hissederim	2	7,40
Korkarım	1	3,70
Gurur duyarım	2	7,40
İyi hissederim	2	7,40
Şarta bağlı	3	11,11
TOPLAM	27	99,95

Tablo 16 incelendiğinde “öğretmeniniz yazdığınız yazıyı sınıfta sesli okumanızı istediğinde neler hissedersiniz?” sorusuna görüşme yapılan 27 öğrenciden 8’i, (%29,62) “heyecanlanırım”, 4 öğrenci (%14,81), “utanırım” 1 öğrenci (3,70) ise “korkarım” cevaplarını vermişlerdir. Buna mukabil 5 (%18,51) öğrenci, “mutlu hissederim”, olacağını, 2 öğrenci “rahat/huzurlu hissederim”, 2 öğrenci “gurur duyarım”, 2 öğrenci “iyi hissederim” cevaplarını vermişlerdir. 3 öğrenci ise hissettikleri duyguların belli şartlara bağlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre tablonun geneline bakıldığında yazılan yazının sınıfta sesli okunması öğrencilerin “mutlu hissederim”, “rahat /güvenli hissederim”, “gurur duyarım” ve “iyi hissederim” kategorileri baz alındığında, katılımcıların %40,72’sini oluşturmaktadır. Buna mukabil katılımcıların yaklaşık %60’ı böyle bir durumda ağırlıklı olarak heyecanlanacağını, utanacağını hatta korkacağını belirtmişlerdir. Bu durum, önceki başlıklar baz alındığında yazma kaygısının diğer başlıklara göre daha yüksek çıktığı bir başlık olarak nitelendirilebilir. Bunun sebebi, öğrencilerin yazılarını sınıfta sesli

okuduklarına gelecek geri dönütlere güvenememelerinden kaynaklanabilir. Arkadaşlarının alay etmesi, öğretmenlerinin varsa yazıdaki kusurları sınıfta herkesin duyacağı şekilde söylemesi onları böyle hissetmeye ya da düşünmeye sevk etmiş olabilir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazının sınıfta sesli okunmasına ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Kendimi iyi hissedirim ve arkadaşlarımla yazıyı beğeneceğini düşünüp kendimden emin bir şekilde okurum.”(K10)

“Anlık bir şey olduğu için çok heyecanlanırım ve korkarım. Ama okurken yavaş yavaş rahatlarım. Ama birisi gülerse asla rahat olmam.”(K19)

“Heyecanlanırım çünkü düşüncelerimi paylaşmaya pek alışık değilim.”(K21)

“Utandırırım çünkü herkesin önünde okumayı istemem.” (K3)

2.1.7. Yazının Anlaşılması mı / Beğenilmesi mi?

Tablo 17. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Anlaşılması ya da Beğenilmesine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Anlaşılması	23	85,18
Beğenilmesi	1	3,70
Her ikisi de	3	11,11
TOPLAM	27	99,99

Tablo 17 incelendiğinde “Yazı yazarken sizce düşüncelerin anlaşılması mı yoksa beğenilmesi önemlidir?” sorusuna, görüşme yapılan 27 öğrenciden 23’ü, diğer bir deyişle katılımcıların %85,18’i yazının anlaşılması daha önemlidir cevabını vermişlerdir. Bu oranın yüksek olması öğrencilerin estetik kaygıdan ziyade yazıyla iletmek istedikleri düşüncelerinin ve mesajlarının hedef kitle tarafından anlaşılması onlar için çok daha önemlidir. , Görüşme yapılan 27 öğrenciden sadece 1’i (%3,70) beğenilmeyi anlaşılmaktan öncelemiştir. 3 öğrenci ise (%11,11) hem anlaşılmayı hem de beğenilmeyi önemserim cevabını vermiştir.

7. sınıf öğrencilerinin yazının anlaşılması ya da beğenilmesine ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Ben eleştiriye açık bir insanımdır. Yazılarımin beğenilmesi ya da beğenilmemesi benim için önemli değildir. Önemli olan düşüncelerimin anlaşılmasıdır.” (K22)

“Anlaşılması benim için daha önemli çünkü metinde kullandığım dil, anlaşılmazsa okuyan kişi bir şey anlamaz. Anlamazsa da beğenmesi imkânsızdır.” (K21)

“Beğenilmesi önemlidir. Çünkü beğenilmeyen bir yazı anlaşılabilir bile anlamı olmaz.” (K14).

“İkisi de çünkü ikisi de çok önemlidir.” (K19).

2.1.8. Yazının Değerlendirileceğini Düşünmek

Tablo 18. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazıların Değerlendirileceğini Düşünmeye İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Heyecanlanırım	7	25,92
Mutlu olurum	5	18,51
Rahat/iyi hissederim	5	18,51
Korkarım	4	14,81
Paniklerim	1	3,70
Huzursuz olurum	1	3,70
Değerli hissederim	1	3,70
Önemsemem	1	3,70
Şarta bağlı	2	7,40
TOPLAM	27	99,98

Tablo 18 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 7’si (%25,92) yazdıklarının değerlendirileceğini düşününce “heyecanlanırım” diye görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte 4 öğrenci (%14,81), “korkarım”, 1 öğrenci (%3,70) “paniklerim”, 1 öğrenci (%3,70), “huzursuz olurum” diye görüş belirtmişlerdir. Buna göre katılımcıların %48,13’ü “heyecanlanırım”, “korkarım”, “paniklerim”, “huzursuz olurum” kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Bu oran neredeyse tüm katılımcıların yarısına tekabül etmektedir. Bu noktadan hareketle görüşme yapılan öğrencilerin neredeyse yarıya yakınının, yazdıkları yazıların değerlendirileceğini düşündüklerinde, yazma kaygısı yaşadıkları söylenebilir. Buna mukabil 5 öğrenci (%18,51), “mutlu olurum”, 5 öğrenci (%18,51), “rahat/iyi hissederim”, 1 öğrenci (%3,70) “değerli hissederim” diye görüş belirtmişlerdir. Buna göre katılımcıların

%40,74'ü “mutlu olurum”, “rahat/iyi hissederim”, “değerli hissederim” kategorilerinde görüş belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden 1'i yazılarının değerlendirileceğini önemsemediğini, öğrencilerden 2'si belirli şartlara göre hislerinin değişeceğini belirtmişlerdir.

7. sınıf öğrencilerinin yazıların değerlendirileceğini düşünmeye ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Paniklerim, heyecanlanırım, korkarım çünkü ya beğenilmez ya kötü yazdıysam diye.” (K4).

“Kendimi değerli hissederim, yazım önemsendiği için.” (K1).

“Rahat hissederim, çünkü insanların yazımla ilgili görüşleri benim için önemlidir.” (K23).

“Bu kimin değerlendireceğine bağlıdır. Eğer beni seven biriye iyi değerlendireceğini, sevmeyen biriye kötü değerlendireceğini düşünürüm.” (K10).

2.1.9. Yazma Yarışmalarına Katılmak

Tablo 19. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Yarışmalarına Katılmaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Katılmadım ve katılmak da istemedim	20	74,07
Katılmak istedim ama katılmadım	4	14,81
Katılmak istedim ve katıldım	3	11,11
TOPLAM	27	99,99

Tablo 19 incelendiğinde görüşme yapılan öğrencilerin çok büyük bir kısmı, %74,07'si yazma yarışmalarına katılmadığını ve katılmak da istemediğini belirtmiştir. Buna mukabil öğrencilerin çok azı, %11,11'i yazma yarışmalarına katıldığını belirtmiştir. Katılmak istemeyenlerin bu yüksek oranı, yazılarının çok daha fazla kişiye ulaşması, yarışmayı kazanamama düşüncesi dereceye girememe düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu durum yazma kaygısı yaşandığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

7. sınıf öğrencilerinin, yazma yarışmalarına katılmaya ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Hayır katılmadım, katılmayı da hiç istemedim. Çünkü yazılarımın çok kötü olduğunu düşünüyorum.”(K12)

“Hayır katılmadım ama katılmak isterdim. Kendimin hangi seviyede olduğunu görürdüm.”(K6)

“Evet, yazdığım bir şiirle yarışmaya katılmışım ve dereceye girmiştım.”(K22).

“Evet, katıldım, katılmayı çok istedim, çünkü hep kazanacağımı düşünürdüm.” (K5).

2.1.10. Serbest Bir Konuda Yazmak - Öğretmen Tarafından Verilen Bir Konuda Yazmak

Tablo 20. 7. Sınıf Öğrencilerinin Serbest Bir Konuda Yazmak - Öğretmen Tarafından Verilen Bir Konuda Yazmaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Serbest konu	17	62,96
Öğretmen Tarafından Verilen Bir Konu	7	25,92
Her İkisi de	3	11,11
TOPLAM	27	99,99

Tablo 20 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 17’si (%62,96), serbest bir konuda yazı yazmanın kendilerini daha rahat hissettirdiğini belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin kendine özgür hissetmesi, yazarken herhangi bir sınırlandırmayla karşı karşıya kalmadıklarında, kendilerini daha rahat hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Görüşme yapılan 7 öğrenci ise (%25,92) öğretmen tarafından verilen bir konuda yazmanın kendilerini daha rahat hissettirdiğini, 3 öğrenci ise (%11,11) her iki durumda da kendilerini rahat hissettiğini belirtmişlerdir.

7. sınıf öğrencilerinin, serbest bir konuda yazmak - öğretmen tarafından verilen bir konuda yazmaya ilişkin görüşlerinden yapılan, doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Serbest. Çünkü serbest olunca aklımda konu seli yaşanıyor. Akıcı bir anlatım yapıyorum. Tek bir konuda bir hapisanede yaşıyormuş gibi yazmak istemem.” (K2)

“Serbest bir konuda yazmak beni daha rahat hissettirir çünkü verilen belli bir konu üzerine düşünce yazacak bir şey bulamıyorum.”(K23).

“Öğretmen tarafından verilen bir konu hakkında yazarken daha rahat hissederim. Çünkü kendim bir konu yazmaya kalksam aklıma bir şey gelmez.”(K15)

“Benim için fark etmez her ikisinde de rahat olurum. Yazmak çok güzel her türlü.”(K6).

2.1.11. Yazının Çevredekiler Tarafından Beğenilmesi

Tablo 21. 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazının Çevredekiler Tarafından Beğenilmesine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	f	%
Beğenilir	13	48,14
Genellikle beğenilir	8	29,62
Beğenileceğini düşünüyorum	3	11,11
Beğenilmez	2	7,40
Şarta bağlı	1	3,70
TOPLAM	27	99,99

Tablo 21 incelendiğinde görüşme yapılan 27 öğrenciden 13’ü (%48,14) yazısının çevredekiler tarafından beğenildiğini belirtmiştir. 8 öğrenci (%29,62) genellikle beğenildiğini belirtmiştir. Birinci kategori, kesinlik, tümü, yüzde yüzü gibi anlamları barındırmaktadır. İkinci kategori ise tümünün de değil de çoğunluğunun beğenildiği anlamını barındırdığı için ayrıca oluşturulmuştur.

%48,14’lük “beğenilir”, %29,62’lik “genellikle beğenilir” kategorilerine mukabil, “beğenilmez” kategorisi %7,40 yüzdelik orana sahiptir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmı yazılarına güvenmektedir, beğenildiğini ifade etmektedir. Bu durum yazma kaygısının düşük düzeyde yaşandığının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

7. sınıf öğrencilerinin yazının çevredekiler tarafından beğenilmesine ilişkin görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

“Genellikle evet. Öğretmenim beğenir, yazılarımda düşüncelerimi akıcı bir şekilde ifade ettiğimi söyler.” (K1)

“Beğenilmez çünkü yazılarım çok kötü.” (K24)

“Yazılarımı beğeniyor musunuz diye hiç kimseye sormadım ama beğenileceğini düşünüyorum.” (K20).

“Eğer okuyan kişiler ne demek istediğimi anlarılarsa genelde beğeniyorlar fakat konu derin ve sadece ben anlayabiliyorsam, yazı biraz karmaşık olmuş diyorlar.”(K21)

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

Bu araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açasından belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın birinci alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Buna göre araştırma sürecinde elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara göre 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları üzerinde cinsiyet değişkeni açasından anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Bununla ilgili olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ile elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerde Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre $U=1107$, $p>,681$ olarak tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle cinsiyet değişkeni, 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etki eden bir değişken değildir.

Araştırma kapsamında incelenen cinsiyet değişkeni ele alındığında kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna karşılık olarak Deniz (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında araştırma sonuçları ortaokul düzeyinde kız öğrencilerinin yazma eğilimlerinin daha fazla olduğu, erkek öğrencilerin yazma kaygılarının daha fazla olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu anlamda her iki çalışmanın birbiriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğrencilerine karşılık üniversite düzeyinde yapılan araştırma kapsamında Elaldı (2016) erkek öğrencilerin dil kaygılarının kızlara göre daha fazla olduğunu belirlemiştir. Çocuk, Yelken ve Özer (2016) tarafından yapılan araştırma kapsamında ortaokul düzeyindeki öğrencilerden erkeklerin kız öğrencilere göre yazma kaygısının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşılık aynı çalışma kapsamında yazma eğilimi erkek öğrencilerde daha az bulunmuştur. Yabancı kaynak taramalarında Clark ve Dugdale (2010) tarafından yapılan çalışma dikkat çekmektedir. Çalışma kapsamında erkek öğrenciler, kızlara göre yazma eylemini sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları, öğrenim görmekte oldukları okula göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ile elde edilen

verilere uygulanan istatistiksel analizlerde Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre $X^2(2) = 22,390$, $p < ,05$. olarak hesaplanmıştır. Buna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Mann-Whitney U testleri sonuçlarına göre Abdurrahim Mısırî Ortaokulu ve Osmangazi Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık, Osmangazi Ortaokulu ve Şemseddin Karahisari Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Abdurrahim Mısırî Ortaokulu ve Şemseddin Karahisari Ortaokulu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Buna göre öğrenim görülen okul, yazma kaygısı açısından etkili bir değişkendir. Bu bağlamda akademik başarı, sosyoekonomik ve sosyokültürel açıdan düşük düzey olarak belirlenen ve sıra ortalaması 117,91 olarak hesaplanan Osmangazi Ortaokulu, diğer iki ortaokula nazaran en düşük yazma kaygısı ortalamasına sahiptir. Üst düzey olarak belirlenen Şemseddin Karahisari Ortaokulunun yazma kaygısıyla ilgili olarak sıra ortalaması 163,76 orta düzey olarak belirlenen Abdurrahim Mısırî Ortaokulunun sıra ortalaması 173,55 olarak hesaplanmıştır. Buna göre orta düzey okul olarak belirlenen Abdurrahim Mısırî Ortaokulu en yüksek yazma kaygısı ortalamasına sahiptir. Bu bağlamda düşük düzey olarak belirlenen Osmangazi Ortaokulunun en düşük yazma kaygısı ortalamasına sahip olması manidardır. Daha çok kırsal kesimden gelen ailelerin çocuklarının bulunduğu, anne baba öğrenim durumlarının diğer okullara nazaran daha düşük olduğu, sosyoekonomik ve sosyo kültürel açıdan daha düşük profile sahip olan bir okulun 7. sınıf öğrencileri diğer iki okulun öğrencilerine nazaran daha az yazma kaygısı yaşamaktadırlar.

Öğrencilerin yazma kaygılarında okul faktörünün değişkenlik açısından önemli olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yazma kaygılarında okul faktörü incelendiğinde ortaya çıkan sonuç kapsamında okullar arası anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Okulların içinde bulundukları sosyoekonomik çevre, öğretmen durumu, akademik donanım, kütüphane olması, veli profili bu değişkenin ortaya çıkmasında göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları anne babalarının öğrenim durumuna göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt probleme ilişkin toplanan veriler anne öğrenim durumu ve baba öğrenim durumu olarak iki ayrı başlık altında analiz edilip

değerlendirilmiştir. Annenin öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerde, Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre $F_{(3-206)} = 3,024$, $p < ,05$ olarak hesaplanmıştır. $p < ,05$ olduğu için annenin öğrenim durumu ve yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılığın hangi öğrenim düzeyinde yaşandığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi, Post Hoc analizi Bonferroni testi sonuçlarına göre öğrenim durumu ilköğretim olan annelerle öğrenim durumu lise olan anneler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenim durumu lise olan annelerin çocuklarının yazma kaygısı puanları daha yüksek çıkmıştır.

Babanın öğrenim durumu değişkenine göre elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerde, Tek yönlü ANOVA testi sonuçlarına göre $F_{(3-206)} = 1,108$, $p > ,05$ olarak hesaplanmıştır. $p > ,05$ olduğu için babanın öğrenim durumu ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Baba öğrenim durumu değişkeni yazma kaygısına etki eden bir değişken değildir.

Yapılan çalışma kapsamında anne ve babaların eğitim durumları göz önünde bulundurulduğunda alan yazında ortaya çıkan sonuçlara paralel olarak öğrenim durumlarında artış olan annelerde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Babaların öğrenim durumları ele alındığında babaların eğitim durumlarıyla öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda annelerin çocukların eğitim durumlarıyla daha fazla ilgilendikleri buna karşılık babanın çocukların eğitiminin üzerindeki rolü göze çarpmaktadır. Anne ve baba öğrenim durumu değişkenlerinde çıkan bu sonuçlar irdelendiğinde, annenin çocuk üzerindeki etkisi, annenin babaya nazaran çocuğun tüm hayatında olduğu gibi okul hayatında da daha baskın olması gibi durumlar sonuçların bu şekilde çıkmasında bir etken olabilir.

Deniz (2018) tarafından yapılan çalışma kapsamında annelerin eğitim durumlarının yazma kaygısına olan etkilerinin incelendiği gözlemlenmiştir. Eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi artan ebeveynlerde çocukların yazma kaygıları o oranda düşüş göstermektedir. Farklı bir çalışma olan Kayapınar (2006) tarafından yapılan çalışma kapsamında ebeveynlerin eğitim düzeylerinin 8. Sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının arasındaki ilişki tespit

edilmiştir. Eğitim durumu arttıkça aynı şekilde yazma kaygılarında düşüş gözlemlenmektedir. Yurt dışında yapılan Wagner ve Spratt(1988) tarafından gerçekleştirilen çalışma kapsamında 5-7 yaş okul çağı çocukların ebeveynlerinin okuma yazma durumlarına göre daha fazla destek oldukları ve bu sebeple de öğrenciler üzerindeki kendini ifade etme başarısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencinin çevresinde yazmaya ve okumaya karşı bir eğilim varsa bu durum öğrenciye de yansımaktadır. Ailenin kültür, eğitim, sosyal ve ekonomik durumu da öğrenci üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Göçer, 2014: 78).

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları kitap okuma sıklığına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bununla ilgili olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ile elde edilen verilere uygulanan istatistiksel analizlerde Kruskal-Wallis testi sonuçlarına göre $X^2_{(2)} = 24,090$, $p < ,05$ olarak hesaplanmıştır. $p < ,05$ olduğu için okuma sıklığı ve yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın kaynağını öğrenebilmek adına uygulanan Mann-Whitney U testi sonucunda, yılda 1 ila 5 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, yılda 12’den fazla kitap okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Yılda 6 ila 11 arası kitap okuyan öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri, yılda 12’den fazla kitap okuyan öğrencilere nazaran daha yüksek çıkmıştır. Çıkan bu sonuçlar kitap okumanın yazma kaygısı üzerinde etkili bir değişken olduğunu göstermektedir. Buna göre çok okumanın bilgi birikimi sağlama, okunanlardan hareketle nasıl metin oluşturulacağını fark etme, yazma üslubu geliştirme gibi katkılarının yanında öğrenciye yazma hususunda özgüven kazandırdığı da söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları doğrudan sözel dilsel becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Kitap okuyan öğrencilerin araştırma sonuçlarında çıkan durumlara göre yazma kaygısı daha azdır. Kitap okuma alışkanlıkları yazı yazma kaygıları üzerinde etkili bir değişkendir. Yapılan araştırmalar kapsamında her gün kitap okuyan ortaokul öğrencilerin okumayan öğrencilere göre daha yazma kaygısı yaşamaktadır (Yaman, 2010: 281). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının değerlendirildiği bir araştırmaya göre her gün kitap okuyan öğrencilerin bazen kitap okuyan ve hiç kitap okumayan öğrencilere göre, bazen kitap okuyanların ise hiç

okumayanlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir (Karakoç Öztürk, 2012: 66).

Araştırmanın beşinci alt problemi “Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısına yönelik görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bununla ilgili, olarak öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelere göre;

“Yazılı Anlatımda Kendini Yeterli Görme” hususunda, görüşme yapılan öğrencilerin % 62,96’ sı orta düzeyde, %29,62 çok yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Öğrencilerin % 7,40’ ı kendini çok yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. Buna göre “yazılı anlatımda kendini yeterli görme” başlığında öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan bu oranlara göre görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğu, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmede kendilerine güvenmektedir.

“Yazı Yazmaktan Zevk Alma” hususunda, görüşme yapılan öğrencilerin %59,25’i yazı yazmaktan zevk aldığını % 22,22’si zevk almadığını ifade etmiştir. Buna göre “yazı yazmaktan zevk alma” başlığında öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yazı yazmayı zevk aldıkları bir eylem olarak görmeleri, yazmaktan sıkılmadıklarının, çekinmediklerinin, dolayısıyla kaygı yaşamadıklarının bir göstergesidir.

“Yazmaya Başlamadan Önce Başarısızlık Hissine Kapılmalarına İlişkin Görüşler” başlığında öğrencilerin % 81,48’i yazmaya başlamadan önce başarısızlık hissine kapılmadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin % 11,11’i yazmaya başlamadan önce başarısızlık hissine kapıldığını ifade etmiştir. Ortaya çıkan bu oranlar öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazma konusunda kendine güvendiğinin bir göstergesidir. Buna göre “yazmaya başlamadan önce başarısızlık hissine kapılma” başlığında öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Okul Görevleri Dışında Kendi İsteğiyle Yazı Yazmaya İlişkin Görüşler” başlığında öğrencilerin %55,55’i yazdığını, %25,92’si yazmadığını ifade etmiştir. Bu sonuçlara göre yazmayı sevmeyen, yazmaya karşı olumsuz tutum takınan, yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, öğretmenin ödev vermesi veya sınıf içi etkinliklerde

yazma çalışması dışında kendi isteğiyle yazı yazmaz, böyle öğrenciler yazmaktan kaçar. Buna göre öğrencilerin yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Yazının Belli Aşamalarında Hissedilen Strese İlişkin Görüşler” başlığında öğrencilerin % 7,40’ı yazı yazarken hiçbir aşamada stres yaşamadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin yaklaşık %93’ü yazının herhangi bir aşamasında stres yaşamadığını belirtmiştir. Diğer görüşme sorularına göre daha spesifik bir soru olması dolayısıyla bu soruya verilen cevaplardan öğrencilerin yazma kaygısının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“Yazının Sınıfta Sesli Okunmasına İlişkin Görüşler” başlığında öğrencilerin %29,62’si “heyecanlanırım”, %14,81’i “utanırım”, % 3,70’i “korkarım” cevaplarını vermişlerdir. Verilen bu cevapların toplam yüzdelik değerine bakıldığında öğrencilerin %48’i yazdığı yazının sınıfta sesli okunması durumunda heyecanlanma, utanma, korkma gibi duyguları yaşayacağını ifade etmiştir. Buna göre, görüşme yapılan öğrencilerin yarıya yakınının yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yazının Anlaşılması ya da Beğenilmesine İlişkin Görüşler” başlığında öğrencilerin %85,18’i, yazının anlaşılmasını, %3,70’i beğenilmesini, % 11,11’i de hem anlaşılmasını hem de beğenilmesi cevaplarını vermişlerdir.

“Yazıların Değerlendirileceğini Düşünmeye İlişkin Görüşler” başlığında; “heyecanlanırım” %25,92, “korkarım” %14,81, “paniklerim”, %3,70 “huzursuz olurum” %3,70 cevaplarını veren öğrencilerin toplam yüzdelik değerleri %48,13’tür. Buna göre, görüşme yapılan öğrencilerin yarıya yakınının yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Yazma Yarışmalarına Katılmaya İlişkin Görüşler” başlığında; öğrencilerin %74,07’si yarışmalara katılmadığını ve katılmak da istemediğini, %14,81’i katılmak isteyip de katılmadığını, %11,11’i katılmak istediğini ve katıldığını belirtmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir kısmının yazmayla ilgili etkinliklerde isteksiz olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

“Yazının Çevredekiler Tarafından Beğenilmesine İlişkin Görüşler” başlığında; öğrencilerin %48,14’ü beğenildiğini, %7,40’ı beğenilmediğini ifade

etmiştir. Buna göre görüşme yapılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yazılarına güvenmektedir.

Görüşme sorularına verilen cevaplardan hareketle ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında genel itibariyle öğrencilerin yazılı anlatımda kendilerini yeterli düzeyde gördükleri söylenebilir. Buna göre öğrencilerin yazma kaygıları kendilerini yeterli görmeleri sebebiyle düşük bulunmuştur.

Öneriler

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarını incelemek üzere yapılan bu çalışma diğer sınıf düzeylerinde de yapılabilir.

Daha fazla kitap okuyan öğrencilerin daha az yazma kaygısı yaşadıkları sonucundan hareketle öğrenciler daha fazla kitap okumaya teşvik edilmelidir.

Öğrencilerin yazdıkları yazıları paylaşımları için okullarda daha fazla imkân sunulmalı, öğrenciler bunlara teşvik edilmelidir.

Yazma çalışmalarında öğretmenlerin de öğrencilerle beraber yazma çalışmalarına katılması, özgüveni düşük öğrenciler için olumlu katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2011). *Yazılı Anlatım Nasıl Yazabilirim?* Ankara: Pegem Akademi.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Okuma-Dinleme Konuşma-Yazma*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alkın, T. ve Onur, E. (2007). *Kaygı Kavramı ve Kaygı Bozukluklarına Genel Bir Bakış*, Ertuğrul Köroğlu, Cengiz Güleç (Editör). *Psikiyatri Temel Kitabı* (s. 296-297), (2. Baskı). Ankara: HYB Basın Yayın.
- Apaydın, N. (1993). *Sanat Eğitiminde ve Yaratıcılıkta Yazının Yeri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arabul, E. (2017). *Kaygı Durumları ile İletişim Becerilerinin İlişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arı, G. (2010). *Altıncı ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerin Değerlendirilmesi*, TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, 43-75.
- Aşar, H. (2014). *Heidegger ve Sartre Felsefesinde “Kaygı” ve “Bulanık” Kavramlarının Analizi*. Erciyes Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi, 17, 85-99.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(30).
- Bacanlı, H. (2001). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bağcı, H. (2011). “Yazılı Anlatım ve Unsurları”, M. Özbay (Editör), *Yazma Eğitimi*, ss. 85-124, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2008). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Kadioğlu.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Biesta, G.(2017). *Karma Yöntemler*, (çev. E.Büyüköksüz). Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri içinde (241-248), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde Mantık Dışı İnançlar ve Sınav Kaygısı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (1997). *Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 3(4), 453-464.
- Cemiloğlu, M. (2005). *Dil Bilimi Açısından Türkçe Yazılı Anlatım ve Anlatım Teknikleri Öğretimi*. Alfa Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2005). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi: Yeni Programa Uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Chomsky, N. (2002). *Dil ve Sorumluluk: Mitsou Ronat'la Konuşmalar*, çev. Hüsnü Özasya, Bursa: Ekin Yayıncılık.
- Cheng, Y. S. (2004). *EFL Students' Writing Anxiety: Sources and Implications*. English Teaching & Learning, 29(2), 41-62.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). *Young People's Writing: Attitudes, Behaviour and the Role of Technology*. National Literacy Trust.
- Cresswell, J.W. (2017). *Araştırma Deseni, Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*, (S.B.Demir, çev. edit.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve Davranış*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, G. (2015). *Rize'de Ortaokul ve Liselerarası Yarışmalara Katılan Öğrencilerin Sınav ve Müsabaka Öncesi Kaygı Düzeylerinin Araştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Çelenk, S. (2008). *İlköğretim Okulları Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlkokuma ve Yazma Öğretimine Hazırlık Düzeyleri*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 8(1), 83-90.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). *The Relationship Between Writing Anxiety and Writing Disposition Among Secondary School Students*. Eurasian Journal of Educational Research, 16(63).

- Deniz, K. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi*. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı.
- Doğan, Y. (2011). *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Sınav Kaygısı Düzeyleri ve Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Elaldı, Ş. (2016). *Foreign Language Anxiety Of Students Studying English Language and Literature: A Sample From Turkey*. Educational Research and Reviews, 11(6), 219-228.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatıma ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1).
- Freud, S. (1977). *Endişe*. (çev. Leyla Özcengiz). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Freud, S. (2013). *Psikanaliz Üzerine* (çev. İhsan Kırımlı). İstanbul: Sayfa Yayınları.
- Gadipalli, R. R. (2011). *The Stalwarts: Harry Stack Sullivan*. AP J Psychol Med; 12 (2): 87-9.
- Gedik, M. (2012). *Ortaokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Eğitsel Oyunların Başarı ve Kalıcılığa Etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Gençtan, E. (1981). *Çağdaş Yaşam ve Normal Dışı Davranışlar*. Ankara: Maya Yayınları.
- Göçer, A. (2010). *Türkçe Eğitiminde Yazma Eğitimi*, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, c. 3, s. 12, ss. 179-195.
- Göçer, A. (2014). *Yazma Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Göveç, N. T. (2017). *Psikodrama ve Bilişsel Davranışçı Terapi Yöntemi ile Grup Çalışmasının Sınav Kaygısı Yaşayan Öğrencilerin Kaygıları Üzerindeki*

- Etkilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Graham, S., Berninger, V. & Fan, W. (2007). *The Structural Relationship Between Writing Attitude and Writing Achievement in First and Third Grade Students*. Contemporary Educational Psychology, 32 (3), 516-536.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). *Knowledge Of Writing and the Composing Process, Attitude Toward Writing, and Self-Efficacy for Students With and Without Learning Disabilities*. Journal of learning disabilities, 26(4), 237-249.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011), *Uygulamalı Yazma Eğitimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2007b). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Harmankaya, M. Ö. (2016). *Üstbiliş Stratejileri Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Dinlediğini Anlama Becerilerine, Dinlemeye Yönelik Tutumlarına ve Dinleme Kaygılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Holladay, S. A. (1981). *Writing Anxiety: What Research Tells us*. Paper presented at annual meeting of National Council of Teachers of English, Boston. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 216393).
- Horney, K. (1991). *Neurosis and Human Growth: The Struggle Toward Selfrealization*. WW Norton & Company.
- Horney, K. (2013). *Our Inner Conflicts: A Constructive Theory of Neurosis*. Routledge.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2008). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi.
- İpşiroğlu, Z. (2006). *Yaratıcı Yazma Çalışmalarında Yazınsal Metinlerin İşlevi*. *Yaratıcı Yazma*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- İşcan, A. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme*. Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi, 14, 135-152.

- İşeri, K. ve Demirgüneş, S. (2009). *Yaratıcı Yazmada Çağrışımlar ve Hiyerarşik Yapılanışları*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu Bildirileri, Ürgüp: Ankara Üniversitesi.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 8, Sayı 2, Ağustos 2012, s. 67-76.
- Kapar Kuvanç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına ve Türkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi), Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karadağ, R. (2016). Yazma Eğitimi. F. Susar Kırmızı, (Ed.), *Türkçe Eğitimi. İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi, 2015 Programına Uygun içinde* (163-202). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, c. 21, s. 2, ss. 59-72.
- Karatay, H. (2011). Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. M. Özbay (Ed.) *Yazma Eğitimi* içinde (21-43). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (Oks)'Na Hazırlanan İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Kleemans, T., Segers, E. and Verhoeven, L. (2018). *Role of Linguistic Skills in Fifth-grade Mathematics*. Journal of experimental child psychology, 167, 404-413.
- Knudson, R. E. (1995). *Writing Experiences, Attitudes and Achievement of First To Sixth Graders*. The Journal of Educational Research, 89 (2), 90-97.
- Köseler, A. (2006). *Lise Öğrencilerinde İletişim Kaygısı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Larson M, Britt A & Larson A A. (2004). *Disfluencies in Comprehending Argumentative Texts. Reading Pshcology*, 25(3), pp. 205224.
- McLeod, S. A. (5 Şubat 2016). *Id, Ego and Superego*. 21.06.2019, <https://www.simplypsychology.org/psyche.html>
- Maden, S. (2011). *İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Yaz(I)Ma Eğitimine Yönelik Düşünceleri ve Yazının Usul-İ Tedrisi*. *Turkish Studies*, c. 6, s. 1, ss. 1476-1490.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Manav, F. (2010). *Soren Kierkegaard'da Kaygı Kavramı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- May, R. (2010). *Yaratma Cesareti* (Çev. A. Oysal), İstanbul: Metis Yayınları
- Mcclenny, C. S. (2010). *A Disposition To Write: Relationships With Writing Performance*. Master Thesis, The Florida State University, College Of Education.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too Nervous to Write? The Relationship Between Anxiety and EFL Writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Oral, G. (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri* (2.Baskı). Ankara: Öncü Kitap
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Öztürk, B. K. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 59-72.
- Özü, Ö. (2010). *Bilişsel Davranışçı Yaklaşım Dayalı Stresle Başa Çıkma Becerileri Eğitim Programının İşgörenlerin Stres, Kaygı ve İyilik Hali Düzeylerine Etkisi:*

- Karşıyaka Vergi Dairesi Örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Pajares, F. (2003). *Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing: A Review of the Literature*. Reading & Writing Quarterly, 19(2), 139-158.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Reeves, L. (1996). *Minimising Writing Apprehension in the Learner Centered Classroom*. English Journal Volume 86, issue 6, 38-45.
- Rousseau, J. J. (2009). *Melodi ve Müziksel Taklit ile İlişki İçinde Dillerin Kökeni Üstüne Deneme*. (Ö. Albayrak çev.), İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sargın, N. (2001) *Çocuklarda Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıçoban, A. (2015). Dil ve Yabancı Dil/ İkinci Dil Eğitimi Kavramları. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodolojisi*, Arif Sarıçoban (Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Seven, S. (2008) *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sezgin, N. (2016). *Süreç Temelli Yazma Öğretiminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencinin Yazma Becerisine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Skinner, B. F. (2014). *Science and Human Behavior*. <http://bfskinner.org/store/> (Retrieved 01.09.2018 13:59).
- Stöber, J. and Esser. K. B. (2001). *Test Anxiety and Metamemory: General Preference for External Over Internal Information Storage*. Personality and Individual Differences. 30(5). 775-781.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Tekindal, S. (2015). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma Eğitimi*, İstanbul: Kriter Yayınevi.

- Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi*. TÜBAR-XXVII-/2010-Bahar, 621-633.
- Temizkan, M. (2016a). İletişim Süreci ve İletişim Becerileri. Fahri Temizyürek, İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan (Ed.). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2016b). Konuşma Becerisi, Fahri Temizyürek, İlhan Erdem ve Mehmet Temizkan (Ed.) *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temur, T. (2001). *Yazılı Anlatım Becerisi Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.81-91.
- Tighe, Marry A. (1987). *Reducing Writing Apprehension in English Classes*. (Eric Document No: ED281196) www.eric.ed.gov
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı Yazma Uygulamalarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Türker, S. K. (2006). *Öykü ve Mekân*. Hece Dergisi, Sayı.18, 119.
- Tsai, Y. C. & Li, Y. C. (2012). *Test Anxiety and Foreign Language Reading Anxiety in a Reading-Proficiency Test*. Journal of Social Sciences, 8(1), 95-103.
- Türkçe Dersi Öğretim Programı (*İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar*). (2018). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 6(4). s. 543-559.
- Uçan, H. (2002). *Yazınsal Eleştiri ve Göstergebilim*, İstanbul: Yedigece Kitapları.
- Uçan, H. (2003). *Edebiyat Bilimi ve Eleştiri*, Ankara: Hece Yayınları.
- Uçan, H. (2017). *Görmek/Göstermek*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Uçan, H. (2018). *Edebiyat Bilimi/Kuramsal Yazılar*, İstanbul: İz Yayıncılık.

- Ungan, S. (2007). *Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (23), 461-472.
- Ünsal, G. (2008). *Yazma Öğretimi*, Dil Dergisi, s.142, ss. 46-60.
- Üst, Z. D. (2012). *Primipar ve Multipar Gebelerde Doğum ve Postpartum Döneme İlişkin Endişelerin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Wagner, D. A. and Spratt, J. E. (1988). *Intergenerational Literacy: Effects of Parental Literacy and Attitudes on Children's Reading Achievement in Morocco*. Human Development, 31(6), 359-369.
- Yalçın, A. (2018). *Son Bilimsel Gelişmeler Işığında Türkçenin Öğretimi Yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları
- Yaman, H. (2010). *Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables*. International Online Journal of Educational Sciences. 2(1). 267-289.
- Yavuzer, H. S.(1994). *Yaratıcılık*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Matbaası.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Gözden geçirilmiş 2. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Okul:

Görüşmeci:

Tarih ve saat (başlangıç-bitiş):

GİRİŞ

Merhaba, ben Halil Yemenici. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Yazma kaygısı üzerine bir araştırma yapıyorum ve sizinle bu konuda konuşmak istiyorum. Sizin yazı yazarken yaşadığınız yazma kaygısı ve nedenleri ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek istiyorum.

1- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacıların dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma raporu yazılırken görüşme yapılan katılımcıların isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

2- Başlamadan önce belirtmek istediğiniz bir şey ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

3- İzniniz olursa görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?

4- Bu görüşmenin yaklaşık 15- 20 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirsiniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Duygu ve düşüncelerinizi açık ve net bir biçimde yazılı ifade etme bağlamında kendinizi hangi düzeyde yeterli görüyorsunuz? (Çok yeterli, orta düzeyde yeterli, yetersiz) Neden?

2. Yazı yazmaktan zevk alır mısınız? Nedenleriyle birlikte açıklayınız.

3. Henüz yazı yazmaya başlamadan başarısız olacağım düşüncesine kapılıyor musunuz? Neden?

4. Okul görevleri dışında kendi isteğinizle, hangi durumlarda yazı yazarsınız? Açıklayınız?

5. Yazının hangi aşamalarında kendinizi stresli hissedersiniz?

6. Öğretmeniniz yazdığınız yazıyı sınıfta sesli olarak okumanızı istediğinde neler hissedersiniz? Neden?

7. Yazı yazarken sizce düşüncelerinizin anlaşılması mı yoksa beğenilmesi mi önemlidir? Neden?
8. Yazdıklarınızın değerlendirileceğini düşününce kendinizi nasıl hissedersiniz?
9. Yazdığınız bir yazı ile yarışmaya katıldınız mı? Katılmayı istediniz mi? Neden?
10. Serbest bir konuda yazmak mı yoksa öğretmen tarafından verilen bir konuda yazmak mı sizi daha rahat hissettirir? Neden?
11. Yazdığınız bir yazı çevrenizdekiler tarafından beğenilir mi? (Öğretmen, arkadaş, aile, diğer)



EK 2: YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenciler,
Ölçekteki maddelere dikkatlice vereceğiniz cevaplar, yaptığım çalışma için çok önemlidir. Desteğiniz için teşekkür ediyorum.

Halil YEMENİCİ
Türkçe Öğretmeni

Cinsiyet: () KIZ () ERKEK

Anne Öğrenim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans
(üniversite) () Lisansüstü

Baba Öğrenim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Lisans
(üniversite) () Lisansüstü

Kitap Okuma Sıklığınız:

() Yılda 1 ile 5 arası kitap okurum. () Yılda 6 ile 11 arası kitap okurum.
() Yılda 12 kitap okurum. () Yılda 12'den fazla kitap okurum.

A. Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
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. Düşüncelerimi yazı ile anlatmaktan kaçınırım.					
5. Türkçe derslerinde yapılan yazma aktivitelerinin zor olduğunu düşünürüm.					
6. Yazarken dikkatimi toplamakta zorlanırım.					
B. Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı					
7. Yazdıklarımı arkadaşlarımdan güleceğini düşünürüm.					
8. Yazdıklarımı sınıf ortamında okurken çok heyecanlanırım.					

9. Yazdıklarımın beğenilmeyeceğini düşündüğüm için yazma etkinliklerinde gergin olurum.					
10. Yazdıklarımın doğru anlaşılmayacağı düşüncesi beni kaygılandırır.					
11. Yazdıklarımın arkadaşlarımla kıyaslanması beni kaygılandırır.					
C. Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama ile İlgili Kaygı					
12. Yazma çalışmalarında yazmaya nereden/nasıl başlayacağıma karar veremem.					
13. Kompozisyon yazarken yazımın giriş-gelişme-sonuç şeklinde kısıtlanması beni tedirgin eder.					
14. Konu sınırlamasının olması yazamayacağım düşüncesini tetikler.					
15. Yazma çalışmaları sınırlı zaman dilimiyle kısıtlandığında tedirgin olurum.					
16. Noktalama ve imla kurallarını uygulamak yazarken beni zorlar.					

EK 3: ETİK KURUL İZİN YAZISI

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURUL
KARARLARI

TOPLANTI SAYISI:06	KARAR TARİHİ:26.12.2017
KARAR 2017/65	
Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Halil YEMENİCİ'nin "Ortaokul 7.sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma" başlıklı yüksek lisans tezi kapsamında kullanacağı veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLİ GİBİDİR Prof. Dr. Mehmet KARAKAS Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanı	

EK 4: ARAŞTIRMA İZNİ

	T.C. AFYONKARAHİSAR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü	
		AKÜ Gelen No: 26/01/2018-3657
Sayı : 86649407-605.01-E.1783541		25.01.2018
Konu: Araştırma İzni (Halil YEMENİCİ)		
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)		
İlgi: a) Valilik Makamı'nın 24/01/2018 tarihli ve 605.01-E.1766887 sayılı Olurları. b) 18/01/2018 tarihli 1133 sayılı yazınız.		
Üniversitesiniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Lisans programı öğrencisi Halil YEMENİCİ'nin "Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygıları Üzerine Bir Araştırma" konulu tez çalışmasında kullanılmak üzere Müdürlüğümüze bağlı Merkez Abdurrahim Mısıri Ortaokulu, Şemsettin Karahisarî Ortaokulu ve Osmangazi Ortaokulunda öğrenim gören 7. sınıf öğrencilerine anket çalışması yapabilmesine dair ilgili izin talebiniz; Müdürlüğümüz AR-GE Birimi tarafından "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 sayılı yazısı ile yayımlanan 2017/25 No'lu Genelge doğrultusunda incelemiş olup ilgi "Valilik Oluru" ve "Onaylanmış Veri Toplama Aracı" ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.		
Metin YALÇIN İl Millî Eğitim Müdürü		
EKLER: - Valilik Onayı (1 sayfa) - Onaylanmış Veri Toplama Aracı (.....Sayfa)		
Not: 1- Anket çalışmalarında Müdürlüğümüz tarafından onaylanmış (mühürlü) veri toplama araçlarının çoğaltılarak kullanılması zorunludur. 2- Çalışmalar tamamlandıktan sonra sonuçlarının birer örneğinin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne teslim edilmesi zorunludur.		
		
Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ORAL (Memur) Kararın İl Merkezi:AFYONKARAHİSAR e-posta: avbirtk@meb.gov.tr / afyonstrategi@gmail.com		İl. MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ - Ar-Ge Elektronik Ağ: afyon.meb.gov.tr Tel: (0 272) 2137604 / 208 Faks:(0 272) 2137605
Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. https://resimkime.meb.gov.tr adresinden dd27-3938-3776-90ef-ca97 koda ile teyit edilebilir.		