

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İSTEĞE BAĞLI İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL İLHAN

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

NİSAN 2019

**T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**İSTEĞE BAĞLI İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIFI
ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE YAZMA KAYGILARI
ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HİLAL İLHAN

DANIŞMAN

PROF. DR. ÖMER FARUK TUTKUN

NİSAN 2019

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

 İmza
Hilal İLHAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

'İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygıları Üzerine Bir Çalışma' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Öğretim Üyesi Unvanı, Adı ve Soyadı

İmza

Başkan: Doç. Dr. Kerim KARABACAK



Üye: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN
(Danışman)



Üye: Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

30.04/2019



(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Yabancı bir dil öğrenmek bu çağın zorunluluklarından biridir. Tüm ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemlerinde özellikle İngilizce öğrenme ile ilgili büyük kaynaklar ayrılmakta ve çaba sarf edilmektedir. Fakat mesleki deneyimlerime dayalı olarak söyleyebilirim ki öğrencilerimiz dil öğrenmede pek çok problemler ile karşı karşıya kalmaktadır ve dil öğrenme sürecinde kaygılanmaktadır çünkü dil öğrenmek öğrenciler için zorlu bir süreçtir. Bu çalışma fikri, bu mesleki deneyimlerimden oluşmuştur. Umuyorum ki bu çalışmanın sonuçları öğrencilerimize yabancı dili daha etkin öğrenebilmeleri adına katkı sağlayabilecektir ve elde edilen veriler ışığında alanyazınına katkı sağlanabilecektir.

Bu çalışmada, bana destek olan birçok kişi bulunmaktadır. Her şeyden önce, çok kıymetli desteğini esirgemeyen, bilgi ve deneyimi ile çalışma boyunca bana yol gösteren, yoğun çalışma hayatı içerisinde bana her zaman vakit ayıran tez danışmanım Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN'a,

Bu çalışmada, veri toplama süreçlerini yürütebilmem adına bana yardımcı olan ve tez çalışma sürecinde benden yardım ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürü Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞEN'e, veri toplama sürecinde bana yardım eden hazırlık biriminde görev yapmakta olan meslektaşlarıma ve bu çalışmaya katılan tüm öğretim elemanlarına ve öğrencilere,

Tez sürecinde benden yardım ve desteğini esirgemeyen meslektaşım Öğr. Gör. Gökhan ÇETİNKAYA'ya, çalışmam boyunca beni cesaretlendiren arkadaşım Öğr. Gör. Sibel KAYA'ya, ihtiyacım olan akademik kaynaklara erişmem konusunda bana yardımcı olan Öğr. Gör. Orhan ATAMAN'a ve gönülden destekleri için tüm arkadaşlarıma,

Hayatımın her anında yanımda olan, yardım ve desteklerini benden hiç eksik etmeyen, tez çalışma sürecimde beni sürekli cesaretlendiren, sonsuz sevgi ve destekleri ile yanımda olan aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

İSTEĞE BAĞLI İNGİLİZCE HAZIRLIK SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİLDE YAZMA KAYGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

İLHAN, Hilal

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim
Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Nisan, 2019. xx+182 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Düzce Üniversitesi isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazma kaygılarını incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda, cinsiyet, öğretim türü, öğrenim görülen kur, öğrencilerin kendi dil seviyeleri hakkındaki düşünceleri, barınma yeri türü, sosyo-ekonomik düzeyi, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kardeş sayısı değişkenleri de ele alınmış ve bu değişkenlerin İngilizce yazma kaygısı ile ilişkisi incelenmiştir. Bunlara ek olarak, bu çalışmada, İngilizce yazma kaygı nedenlerinin, sonuçlarının ve katılımcıların çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Araştırmada, araştırma yöntemi olarak karma yöntem ve karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Bu çerçevede, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların tamamına ulaşıldığı için evren-örneklem tayinine gidilmemiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın evren-örnekleme, Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören toplam 182 öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarını belirlemek için Cheng (2004) tarafından geliştirilen ve Öztürk ve Saydam (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. İkinci aşamada, yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak gönüllü 60 öğrenci ve okuma-yazma dersi veren 11 öğretim elemanını ile görüşme yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir:

1. Öğrenciler çoğunlukla orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahiptir ve bunu sırasıyla yüksek ve düşük düzey kaygı takip etmektedir.

2. Erkek öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeyinin kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu, birinci öğretim öğrencilerinin kaygı düzeyinin ikinci öğretim öğrencilerine göre düşük olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı, A kurunda öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyinin B kurunda öğrenim gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve dil seviyesinin düşük olduğunu düşünen öğrenciler ile dil seviyesinin orta seviyede olduğunu düşünen öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın tespit edildiği görülmektedir.
3. Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeyleri ile barınma yeri, sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği ve kardeş sayısı arasında anlamlı bir fark olmadığı ve kaygı düzeyleriyle okuma-yazma dersi devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.
4. Öğrenciler ve öğretim elemanlarına göre, öğrencileri en çok kaygılandıran nedenler dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, konu ile ilgili fikir üretmemeye ve fikirleri organize edememedir.
5. Öğrenciler ve öğretim elemanlarına göre, öğrencilerin etrafındaki kişiler ve buldukları ortam İngilizce yazma kaygısını olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir.
6. Öğrenciler ve öğretim elemanlarına göre, İngilizce yazma kaygısının öğrencilerin yazma performansını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarına göre, İngilizce yazma kaygısı öğrencilerin derse, yazma etkinliklerine, sınıftaki diğer etkinliklere katılımına ve sınav başarılarına olumlu ve olumsuz yönde etki etmektedir.
7. İngilizce yazma kaygısının azaltılması için öne çıkan öneriler; zaman baskısı, yazma konusu, dersin işlenişi, yazma ortamı ve dönüt sürecinde yoğunlaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı Dil, İngilizce, Dil Öğrenme, Kaygı, Yazma, Hazırlık Sınıfı, Öğrenci.

ABSTRACT

AN INVESTIGATION OF FOREIGN LANGUAGE WRITING ANXIETY OF VOLUNTARY-BASED ENGLISH PREPARATORY CLASS STUDENTS

İLHAN, Hilal

Master's Thesis, Department of Educational Sciences, Science of Educational
Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

April, 2019. xx+182 Pages

The aim of this study is to investigate the English writing anxiety of voluntary-based English preparatory school students studying at Düzce University. For this main purpose, gender, type of education, classes of students, self-perceived language proficiency level, type of accommodation, socio-economic level, parental education status, parental profession and number of siblings of the students are discussed and the relationship of these variables with writing anxiety in foreign language examined. In addition to this, it is also aimed to investigate causes and results of their English writing anxiety and possible solutions suggested by participants in the research.

In the current study, mixed method (embedded design) was used as a research method. Within this framework, quantitative and qualitative data collection techniques were used. In the study, since all the participants were accessed, no sampling was conducted. The participants of the study are 182 English preparatory class students at Hakime Erciyas School of Foreign Languages at Düzce University. Students completed the Second Language Writing Anxiety Inventory (SLWAI) developed by Cheng (2004) and adapted into Turkish by Öztürk and Saydam (2014) to determine the level of English writing anxiety of the participants and Personal Information Form that was created by the researcher. Afterwards, 60 volunteer students and 11 volunteer reading-writing teachers completed structured interview forms.

The findings of the research are as follows:

1. Students mostly have moderate level of English writing anxiety which is followed by high and low level anxiety respectively.

2. Male students' anxiety level of writing is statistically significantly lower than female students, anxiety level of students of daytime education is lower than students of evening education, but this difference is not statistically significant, anxiety levels of students in A classes is statistically significantly higher than in B classes and there was a statistically significant difference between students with low self-perceived language proficiency level and other participants.
3. There is no significant difference between the level of English writing anxiety and type of accommodation, socio-economic level, parental education level, parental profession and number of siblings, and there is no significant difference between the students' level of English writing anxiety and their reading-writing attendance.
4. According to both students and teaching staff, linguistic difficulties, inability to produce any ideas, inability to organize ideas were the most worrisome reasons for students.
5. According to both students and teaching staff, people around the students and environment itself affect students' English writing anxiety both positively and negatively.
6. Both students and the teaching staff state that English writing anxiety affects students' writing performance both positively and negatively. Moreover, teaching staff report that English writing anxiety affects the attendance of the students to the lessons, writing activities and other activities in class and the achievement in both ways.
7. Suggestions provided by both sides to reduce writing anxiety are mostly related to time pressure, writing topic, teaching of the course, writing environment and feedback.

Keywords: Foreign Language, English, Language Learning, Anxiety, Writing, Preparatory Class, Student.

Değerli aileme...



İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İthaf	xi
Tablolar Listesi.....	xix
Bölüm I- Giriş	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Problem Cümlesi.....	4
1.3 Alt Problemler.....	4
1.4 Araştırmanın Önemi.....	5
1.5 Varsayımlar	6
1.6 Sınırlılıklar	6
1.7 Tanımlar	6
1.8 Kısaltmalar	7
Bölüm II- Kuramsal Çerçeve	8
2.1 Kaygı.....	8
2.2 Kaygı Türleri.....	9
2.2.1 Sürekli Kaygı	10
2.2.2 Durumluk Kaygı	10
2.2.3 Duruma Özgü Kaygı	11
2.2.4 Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı	12
2.3 Yabancı Dil Kaygısı.....	14

2.3.1 Yabancı Dil Kaygısının Kuramsal Altyapısı.....	15
2.3.1.1 Tobias Kaygı Modeli	15
2.3.1.2 MacIntyre ve Gardner'ın Kaygı Modeli	16
2.3.1.3 Horwitz, Horwitz ve Cope'un Yabancı Dil Kaygı Modeli	17
2.3.1.4 Sparks ve Ganschow Hipotezi	18
2.3.2 Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri	19
2.3.3 Yabancı Dil Kaygısının Dil Performansı Üzerinde Etkileri	22
2.4 Yazma Kaygısı.....	25
2.4.1 Yazma Kaygısının Etkileri.....	28
2.4.2 Yazma Kaygısı Nedenleri	33
2.4.3 Yazma Kaygısını Azaltmak İçin Öğretmenlere Öneriler.....	40
2.5 Yazma Kaygısı İle İlgili Araştırmalar.....	45
2.5.1 Uluslararası Çalışmalar	46
2.5.1.1 Yüksek Lisans Çalışmaları.....	46
2.5.1.2 Doktora Çalışmaları	47
2.5.1.3 Makaleler.....	48
2.5.1.4 Diğer İlgili Araştırmalar.....	56
2.5.2 Ulusal Çalışmalar	56
2.5.2.1 Yüksek Lisans Çalışmaları.....	56
2.5.2.2 Doktora Çalışmaları	61
2.5.2.3 Makaleler.....	61
2.5.2.4 Diğer İlgili Araştırmalar.....	67
2.6 Alanyazın Taramasının Sonucu	67
Bölüm III- Yöntem.....	69
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	69
3.2 Evren ve Örneklem	70

3.3 Veri Toplama Araçları	72
3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları.....	73
3.3.1.1 İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri.....	73
3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları	75
3.3.2.1. Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	75
3.3.2.2. Doküman Analizi.....	76
3.4 Verilerin Toplanması	77
3.5 Verilerin Analizi.....	78
3.5.1 Nicel Veri Analizi.....	78
3.5.2 Nitel Veri Analizi.....	80
Bölüm IV- Bulgular	82
4.1 Problem Cümlesine Ait Bulgular:.....	82
4.1.1 Düzce Üniversitesi İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Nedir?	82
4.2 Alt Problemlere Ait Bulgular:.....	83
4.2.1 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?	83
4.2.2 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Öğretim Türüne (Birinci Öğretim ve İkinci Öğretim) Göre Farklılık Göstermekte Midir?	84
4.2.3 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Devam Ettikleri Kura Göre Farklılık Göstermekte Midir?	85
4.2.4 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri, Öğrencinin İngilizce Düzeyi Yeterlik Algısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	85
4.2.5 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Barınma Yerlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	86

4.2.6 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	87
4.2.7 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	88
4.2.8 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	89
4.2.9 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	90
4.2.10 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	90
4.2.11 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	91
4.2.12 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Okuma-Yazma Dersindeki Devam Etme Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	92
4.3 Nitel Veri Analizi Bulguları.....	92
4.3.1 Nitel Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları.....	93
4.3.1.1 İngilizce Yazı Yazarken Seni Kaygılandıran Durumlar Nelerdir?	93
4.3.1.2 İngilizce Yazma Kaygınız Üzerinde Etrafınızdaki Kişilerin (Öğretmen, Arkadaş, Anne-Baba vb.) Etkisi Var mıdır? Varsa Nasıl?	96
4.3.1.3 İngilizce Yazma Kaygınız Üzerinde Bulduğunuz Ortamın (Sınıf, Ev, Sınav Ortamı vb.) Etkisi Var mıdır? Varsa Nasıl?	100
4.3.1.4 İngilizce Yazı Yazarken Kaygılandığınızda, Bu Durum Sizin Yazma Performansınızı Nasıl Etkilemektedir?	105
4.2.1.5 Size Göre, Kaygının Azaltılabileceği Sınıf/Okul Ortamı ve Öğretmen Davranışı Nasıl Olmalıdır? Önerilerinizi Yazınız.....	107

4.3.2 Nitel Sorulara Yöneltilen Öğretim Elemanı Cevapları	109
4.3.2.1 Size Göre, İngilizce Yazı Yazarken Öğrencileri Kaygılandıran Durumlar Nelerdir?.....	109
4.3.2.2 Size Göre, İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde, Öğrencilerin Etrafındaki Kişilerin (Öğretmen, Arkadaş, Anne-Baba vb.) Etkisi Var Mıdır? Varsa Nasıldır? 111	
4.3.2.3 Size Göre, İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde, Öğrencilerin Bulunduğunu Ortamın (Sınıf, Ev, Sınav Ortamı vb.) Etkisi Var Mıdır? Varsa Nasıl?	112
4.3.2.4 İngilizce Yazı Yazarken, Öğrencilerin Kaygı Durumu, Onların Yazma Performansını Nasıl Etkilemektedir?	114
4.3.2.5 İngilizce Yazma Kaygısı Öğrencilerin Derse, Yazma Etkinliklerine, Sınıftaki Diğer Etkinliklere Katılımına ve Sınav Başarılarına Nasıl Yansımaktadır?.....	116
4.3.2.6 Size Göre, Kaygının Azaltılabileceği Sınıf/Okul Ortamı ve Öğretmen Davranışları Nasıl Olmalıdır? Önerilerinizi Yazınız.	117
Bölüm V- Sonuç, Tartışma ve Öneriler	120
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	120
5.1.1 Düzce Üniversitesi İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Nedir?	120
5.1.2 Alt Problemlere İlişkin Ait Sonuçlar.....	122
5.1.2.1 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?	122
5.1.2.2 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Öğretim (I. Öğretim ve II. Öğretim) Türüne Göre Farklılık Göstermekte Midir?	122
5.1.2.3 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Devam Ettikleri Kura Göre Farklılık Göstermekte Midir?	123
5.1.2.4 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri, Öğrencinin İngilizce Düzeyi Yeterlik Algısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	124

5.1.2.5 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Barınma Yerlerine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	125
5.1.2.6 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzeye Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	126
5.1.2.7 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	127
5.1.2.8 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	127
5.1.2.9 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?	128
5.1.2.10 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte Midir?.....	128
5.1.2.11 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte Midir?	128
5.1.2.12 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Okuma-Yazma Dersindeki Devam Etme Durumuna Göre Farklılık Göstermekte Midir?	129
5.3 Nitel Verilere Ait Sonuçlar	131
5.3.1 Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yazı Yazarken Öğrencileri Kaygılandıran Durumlar Nelerdir?	131
5.3.2 Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Öğrencilerin Etrafındaki Kişilerin (Öğretmen, Arkadaş, Anne-Baba vb.) Etkisi Var mıdır? Varsa Nasıldır?	138
5.3.3 Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Öğrencilerin İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Buldukları Ortamın (Sınıf, Ev, Sınav Ortamı vb.) Etkisi Var mıdır? Varsa Nasıldır?	143

5.3.4 Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre İngilizce Yazı Yazarken Kaygılanıldığında, Bu Durum Öğrencinin Yazma Performansını Nasıl Etkilemektedir?	147
5.3.5 İngilizce Yazma Kaygısı Öğrencilerin Derse, Yazma Etkinliklerine, Sınıftaki Diğer Etkinliklere Katılımına ve Sınav Başarılarına Nasıl Yansımaktadır?.....	150
5.3.6 Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Kaygının Azaltılabileceği Sınıf/Okul Ortamı ve Öğretmen Davranışları Nasıl Olmalıdır? Önerilerinizi Yazınız.	150
5.2 Öneriler	156
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	156
5.2.2 İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	157
Kaynaklar	158
Ekler	171
Ek 1. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri.....	171
Ek 2. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri İçin İzin Yazısı	174
Ek 3. Görüşme Soruları.....	175
Ek 4. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri ve Görüşme Uygulama İzin Belgeleri	176
Ek 5. Öğrenciler İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	178
Ek 6. Öğretim Elemanları İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	180

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete, Buldukları Kura ve Öğretim Türlerine Göre Dağılımı

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce Yazma Kaygı Seviyeleri

Tablo 3. Cinsiyete Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 4. Öğretim Türüne Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 5. Bulunulan Kura Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 6. Dil Seviyesine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 7. Barınma Yeri Türüne Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 8. Sosyo-ekonomik Duruma Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 9. Anne Eğitim Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 10. Baba Eğitim Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 11. Anne Mesleğine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 12. Baba Mesleğine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 13. Kardeş Sayısına Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 14. Okuma-Yazma Dersi Devam Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Tablo 15. İngilizce Yazma Kaygı Sebepleri

Tablo 16. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Diğer Kişilerin Etkisi

Tablo 17. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Öğrencilerin Bulduğunu Ortamın Etkisi.

Tablo 18. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi

Tablo 19. İngilizce Yazma Kaygı Sebepleri

Tablo 20. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Diğer Kişilerin Etkisi

Tablo 21. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Öğrencilerin Bulduğunu Ortamın Etkisi

Tablo 22. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi

Tablo 23. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerine, Sınıftaki Diğer Etkinliklere Katılımına ve Sınav Başarılarına Etkisi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1 PROBLEM DURUMU

Küreselleşen dünya içerisinde varlığını sürdürebilmesi ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilmesi için bir bireyin diğer bireylerle iletişim halinde olması bir gereklilik haline gelmiştir. Bu nedenle içerisinde bulunduğumuz yüzyılda ana dilin yanında en az bir yabancı dil bilmek önemli bir hal almıştır.

Artan uluslararası ilişkiler, ulusların yabancı dil öğrenme gereksinimlerini ortaya çıkarmaktadır çünkü ulusların artık kendi ana dilleriyle iletişim kurmaları yetersiz kalmaktadır (Demirel, 2014). Bu gereklilik ülkelerin eğitim programlarının şekillenmesini de sağlamaktadır ve çoğu ülkenin programlarında yabancı dil eğitimi yerini almaktadır (Gömlüksiz, 1993). Bu nedenle, Türkiye’de de yabancı dil eğitimine önem verilmekte ve bu amaç doğrultusunda ciddi anlamda maddi ve manevi emek harcanmaktadır çünkü dil bilmenin önemi her geçen gün artmaktadır.

Türkiye’de okullarda eğitimi verilen yabancı diller arasında en çok öğretilen yabancı dil İngilizcedir (Demirel, 2014) ve ilköğretimden başlayarak yükseköğretim düzeyine kadar İngilizce eğitimi verilmektedir. Bu eğitim serüveni içerisinde öğrenciler İngilizcenin yanı sıra farklı yabancı diller öğrenme fırsatı da bulmaktadır. Üniversite eğitimi süresince de İngilizce başta olmak üzere çeşitli yabancı dil eğitimleri verilmektedir. Üniversitelerde yabancı dil eğitimi, öğrencilerin eğitim süreleri boyunca zorunlu ve isteğe bağlı dersler olarak sunulabildiği gibi hazırlık eğitimi

olarak da verilebilmektedir. Çoğu üniversitede öğrencilere zorunlu veya isteğe bağlı olmak üzere hazırlık programları çerçevesinde İngilizce hazırlık eğitimi verilmektedir. Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik kapsamında, 23 Mart 2016 tarihli 29662 sayılı yönetmelikte, yükseköğretimde “yabancı dil öğretiminin amacı, öğrenciye aldığı yabancı dilin temel kurallarını öğretmeyi, yabancı dil kelime haznelerini geliştirmeyi, yabancı dilde okuduğunu ve duyduğunu anlayabilmeyi ve kendisini sözlü veya yazılı olarak ifade edebilmeyi sağlamak” olarak ifade edilmektedir (madde 5/1) (Resmi Gazete, 2016). Bu çerçevede, üniversitelerde verilen İngilizce hazırlık programlarında, öğrencileri hedeflenen dil seviyesine getirmek ve aynı zamanda bu süreçte öğrencileri hedef dilin kuralları ve dili oluşturan dört beceride yetkin kılmak hedeflenmektedir çünkü bir dili bilmek sadece onun dilbilgisi kurallarını bilmek değil onu konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde de kullanabilmektedir.

Ancak bu süreç, bazı öğrenciler için hedef dilde hakimiyet sağlayabilmek için bir motivasyon kaynağı olabilirken bazı öğrenciler için ise kaygı yaratan bir sürece dönüşebilmektedir. Hayatın ayrılmaz bir parçası olan kaygı, yabancı dil eğitimi içerisinde de kaçınılmaz bir duygu durumu olarak varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle yabancı dil eğitimi ve kaygı üzerine çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir (Howitz, Horwitz, ve Cope, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a; MacIntyre ve Gardner, 1991b; MacIntyre ve Gardner, 1994; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Noels ve Clement, 1997; Wang, 2005; Pappamihel, 2002; Riasati, 2011; Ateş, 2013). Kaygı, yabancı dil edinim sürecinde önemli bir engeldir ve öğrencileri mutsuz, endişeli ve korkmuş hale getirebilen, onların başarılarını olumsuz yönde etkileyen önemli bir unsur olabilmektedir. Bu nedenle kaygının eğitimdeki rolü üzerine gerçekleştirilen çalışmalar içerisinde yabancı dil ve kaygı ilişkisi yerini almıştır. Yabancı dil ve kaygı ilişkisinin yanı sıra alanyazınında dilin becerileri ve kaygı arasındaki ilişki ile ilgili de çalışmalar yapılmıştır. Yabancı dilde okuma (Kuru-Gönen, 2005), konuşma (Aydın, 1999) ve dinleme (Marzec-Stawiarska, 2013) kaygısının yanı sıra yabancı dilde yazma kaygısının (Cheng, 2004b) da araştırmacıların dikkatini çeken bir konu olduğu görülmektedir.

Yabancı dilde beceriler algılayıcı beceriler (okuma, dinleme) ve üretken beceriler (konuşma, yazma) olarak ikiye ayrılır. Yazma becerisi, içerisinde üretim olmasını

gerektiren bir beceridir. Yazma, süreç içerisinde bu beceriyi edinebilmeleri için öğrencilerin aktif olmalarını ve ürünler ortaya koymalarını gerektiren bir beceridir. Diğer bir deyişle, İngilizce yazmak zorlu bir görevdir (Choi, 2013) ve bu durum öğrencileri endişelendirmektedir.

Edinilmesi en zor becerinin yazma becerisi olduğuna (Cheng, 2004b) ve yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmenin güç olduğuna (Hyland, 2003) inanılmaktadır. Bu nedenle alanyazınında da yazma kaygısının olumsuz etkilerinin ele alındığı birçok çalışma yer almaktadır. Yapılan çalışmalar gösteriyor ki yabancı dilde yazma kaygısı öğrencilerin tutumlarını (Erkan ve Saban, 2011), performanslarını ve başarılarını etkilemektedir (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Hassan, 2001; Erkan ve Saban, 2011; Zhang, 2011). Bu olumsuz durumların yaşanmasını önlemek için yabancı dilde var olan yazma kaygı seviyesini belirlemek ve sebeplerini keşfedebilmek oldukça önemlidir. Böylece, öğrenciler sürece daha aktif katılabilecek, daha verimli ürünler ortaya koyabilecek ve yazma becerisinde daha başarılı olabileceklerdir.

Yabancı dilde yazma kaygısının yaşandığı birimlerden birisi hazırlık birimidir (Öztürk ve Saydam, 2014; Genç, 2017). Üniversitelerin hazırlık birimlerinde yoğun dil eğitimi verilmektedir ve bu eğitim içerisinde yazma becerisi için emek harcanmakta ve zaman ayrılmaktadır çünkü 29662 sayılı yönetmelikte de belirtildiği üzere yükseköğretim öğrencilerinin kendilerini yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamak hedeflenmektedir. Türkiye’de hazırlık sınıfları zorunlu olduğu gibi isteğe bağlı olarak da yürütülmektedir ve isteğe bağlı hazırlık sınıflarında öğrenciler kendi istekleri doğrultusunda bulunmaktadırlar. İsteğe bağlı hazırlık eğitimi alan öğrencilerin zorunlu eğitim alan öğrencilere oranla yabancı dil kaygı puanlarının daha düşük olduğu tespit edilse de (Genç, 2009) her öğrencinin belirli düzeyde kaygı taşıdığı ihtimali göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin belirli düzeyde yabancı dilde yazma kaygısına sahip olmaları şaşırtıcı olmamalıdır. Öğrencilerin yazma sürecine daha verimli bir şekilde dahil olabilmeleri ve bu beceride başarılı olabilmeleri için isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin hangi düzeyde yabancı dilde yazma kaygısına sahip oldukları ve bu kaygının onların yazma becerisini nasıl etkilediği araştırılması gereken bir durumdur. Bu nedenle, bu çalışmada, isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin hangi düzeyde İngilizce yazma kaygısına sahip olduklarının, bu kaygının çeşitli değişkenlerle

ilişkinin, nedenlerinin, sonuçlarının ve çözüm önerilerinin araştırılması amaçlanmaktadır.

1.2 PROBLEM CÜMLESİ

Düzce Üniversitesi isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri nedir?

1.3 ALT PROBLEMLER

1. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri öğretim (I. Öğretim ve II. Öğretim) türüne göre farklılık göstermekte midir?
3. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri devam ettikleri kura göre farklılık göstermekte midir?
4. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri, öğrencinin İngilizce düzeyi yeterlik algısına göre farklılık göstermekte midir?
5. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri barınma yerlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?
7. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
8. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

9. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri annelerinin mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
10. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri babalarının mesleğine göre farklılık göstermekte midir?
11. İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 12- İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri okuma-yazma dersindeki devam etme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.4 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Alanyazınında yabancı dilde yazma kaygısı üzerine çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla katılımcı olarak İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi İngilizce alanında eğitim gören öğrenciler tercih edilmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda, farklı alanlardan öğrencilere yer verilmiştir ve lisans eğitiminin yanı sıra lisans sonrası eğitim düzeylerinde yabancı dilde yazma kaygısını inceleyen araştırmalar da yürütülmüştür. Yapılan araştırmalar arasında katılımcı olarak hazırlık birimi öğrencileri ile çalışan araştırmalar da yerini almıştır. Ancak, bu çalışmaların bazılarında İngilizce Öğretmenliği öğrencilerinin hazırlık eğitimi alan kitlesi ile araştırma yürütülmüştür. Diğer bir değişle, alanyazınında zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrenci kitlesi ile çalışan araştırmalar yer almıştır. Ayrıca, hazırlık eğitiminin lisans eğitiminin bir parçası olarak ele alındığı, isteğe bağlı veya zorunlu eğitim bilgisi paylaşılmadan öğrencilerin dil yeterlik seviye bilgilerine yer veren ya da hazırlık biriminde, doğrudan yazma kaygısı üzerine olmasa da uygulama temelli araştırmalar da gerçekleştirilmiştir.

İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfları ile gerçekleştirilen bu çalışma ile alan yazınının zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik kaygı durumları, nedenleri ve sonuçları üzerine bilgi edinilmiş, alanyazınında yer alan benzer değişkenlerle birlikte farklı değişkenlere de

yer verilmiş ve süreçte öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanlarının da görüşlerine başvurulmuştur. Bu sayede, çalışmadan elde edilen verilerle sonraki yıllarda gerçekleştirilecek isteğe bağlı hazırlık sınıflarında yazma derslerinde daha bilinçli ders içeriklerinin, sınıf ve sınav ortamlarının hazırlanmasına katkı sağlanması planlanmaktadır.

1.5 VARSAYIMLAR

- 1- Araştırmaya, öğrenciler ve öğretim elemanları gönüllü katılmışlardır.
- 2- Araştırmaya katılan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının sorulara doğru ve içtenlikle yanıt vermiş oldukları varsayılmaktadır.

1.6 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

- 1- 2018 yılı Bahar ve Güz dönemi,
- 2- Bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu İngilizce hazırlık sınıf öğrencileri,
- 3- Uygulanacak olan anket ve görüşme ile sınırlıdır.

1.7 TANIMLAR

Kaygı: Kaygı, otonom sinir sisteminin uyarılmasına bağlı kişiye özgü gerginlik, üzüntü ve endişe hissi ile ilişkilendirilen hoş olmayan duygusal bir durumdur (Spielberger, 1983; akt. Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 125).

Kur: Hazırlık sınıfı öğrencilerinin, seviye tespit sınavı sonucuna göre A ve B seviyesindeki sınıflarda eğitim görmeleri üzerine sınıflara yerleştirilmesidir. B kuru, A kuruna göre daha fazla dil yeterliliği gerektiren seviyedir (Araştırmacı).

Yabancı Dil Kaygısı: Yabancı dil kaygısı, kaygının sadece yabancı dil öğrenimi sürecine dahil olan korkular değil aynı zamanda dil öğrenimi süreci içerisinde gerçekleşen yabancı dil öğrenimi ile ilişkili kendini algılama, duygular, inançlar ve tavırlardan oluşan farklı kompleks bir durumdur (Horwitz, Horwitz ve Cope, 1986: 128).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı, kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınması durumudur (Faigley, Daly ve Witte, 1981: 16).

Yabancı Dilde Yazma Kaygısı: İkinci dilde yazma kaygısı dil becerisi odaklı bir kaygı türüdür (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999).

1.8 KISALTMALAR

İDYKE (SLWAI): İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (Second Language Writing Anxiety Inventory).

Y.D.: Yüksek Düzey

O.D.: Orta Düzey

D.D.: Düşük Düzey

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, kaygının ve yabancı dil kaygısının tanımı, yabancı dil kaygısının kuramsal altyapısı, yabancı dil kaygısının nedenleri ve etkileri, yazma kaygısı, yazma kaygısının nedenleri, etkileri ve son olarak yazma kaygısını azaltmak için öneriler ele alınmıştır.

2.1 KAYGI

Kaygı, her insanın tecrübe ettiği, hayatının bir bölümünde ya da hayatının bir parçası olarak varlığını hissettiren bir duygudur. Hayatımızın ayrılmaz bir parçası olarak varlığını hissettiren kaygı üzerine çeşitli araştırmalar yapılmıştır ve yapılmaya da devam etmektedir. Araştırmacıların uzun zamandır ilgilendiği, araştırmalarına konu edildiği kaygı ile ilgili çeşitli tanımlamalar yapılmıştır. Ancak, kaygı, birçok değişkenden oluşan karmaşık psikolojik bir yapıya sahip olduğu için kısa ve özlü bir cümlede tanımlanması oldukça zordur (Zhanibek, 2001).

Kaygı, “güçlü bir istek ya da dürtünün amacına ulaşamayacak gibi gözüktüğü durumlarda beliren tedirgin edici bir duygu” (Türk Dil Kurumu) olarak tanımlanırken, Aydın ve Zengin (2008), kaygıyı “geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum” (84) olarak tanımlamaktadır.

Spielberger (1972) kaygıyı, “otonom sinir sisteminin uyarılması ile birlikte ortaya çıkan kişinin algıladığı hoş olmayan endişe ve gerginlik duyguları” (29) olarak tanımlarken, Özdemir ve Gür (2011), kaygıyı, “kişinin bir uyarana karşı karşıya

kaldığında yaşadığı, bedensel, duygusal ve zihinsel değişimlerle kendini gösteren bir uyarılmışlık durumu”(40) olarak ifade etmektedir.

Bireyin “bir tehditte yönelik verdiği duygusal bir tepki” (May, 1977; akt. Bekleyen, 2004: 50), olan kaygıyı, algılanan bir tehlikeye ve istenilen şekilde sonuçlanmayan bir işe karşı birey tarafından verilen bir yanıt olarak tanımlayan Sarason ve Sarason (1990), kaygılı bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

1. Var olan durum, zor ve tehditkar olarak görülmektedir.
2. Birey, üstlendiği bir görevi yerine getirirken kendisini başarısız ve yetersiz görmektedir.
3. Birey, öz-yetersizliği sonucunda ortaya çıkan istenmeyen sonuçlara odaklanmaktadır.
4. Bireyin kendisini eksik görmesiyle alakalı bu güçlü duygu, onun bilişsel sürecini olumsuz etkilemektedir.
5. Birey, başarısız olacağını ve başkalarının gözündeki saygınlığını yitireceğini varsaymaktadır (476).

Kaygı üzerine farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ancak bütün tanımlarda kaygı için endişe, tedirgin edici bir duygu, gerginlik gibi ortak bazı ifadeler yer almaktadır (Öztürk, 2012). Sarason ve Sarason (1990) tarafından sunulan bilgiler ışığında da anlaşılmaktadır ki kaygı, bireyin karşılaştığı durumları tehditkar olarak algılamasına, kendisini başarısız ve yetersiz görmesine neden olmaktadır.

2.2 KAYGI TÜRLERİ

Kaygı, birçok araştırmacı tarafından incelenmiş, çok sayıda çalışmaya konu olmuştur ve olmaya da devam etmektedir. Araştırmacılar kaygı konusunu farklı bakış açılarıyla değerlendirmekte ve farklı başlıklar altında yorumlanmaktadır. MacIntyre ve Gardner (1991b) üç farklı kaygı türünden bahsetmiştir. Bu kaygı türleri, sürekli kaygı, durumluk kaygı ve duruma yönelik kaygıdır. Kişilik ve durum öğeleri ile bağlantılı olan sürekli kaygı, durumluk kaygı ve duruma özgü kaygıdan (Wang,

2005) farklı olarak, alanyazımında engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygı türlerinden de bahsedilmektedir.

2.2.1 Sürekli Kaygı

Kaygı, bazen bir durum ya da olay karşısında kendini göstermekte ya da bireyin hayatında karakterinin bir parçası olarak her zaman yer almaktadır (Oxford, 2005). Karakterin bir parçası olan sürekli kaygı, çoğu durumda kaygı eğilimine sahip olma durumu olarak tanımlanmaktadır (Philips, 1992). Karşı karşıya kaldıkları durum ne olursa olsun, bir bireyin kaygılı ve endişeli hissetme durumudur. Bu kaygı onların karakterinin bir parçası veya daha ciddi bir rahatsızlığın varlığının göstergesidir (Pappamihiel, 2002).

Bir bireyin kaygıya yatkın olma durumunu ifade eden (Spielberger, 1972) bu kaygı türü, bu kişinin çoğu insandan daha sık veya daha yoğun bir şekilde yaşadığı nispeten istikrarlı duygusal bir durumdur (Wang, 2005). Bu kaygı türünde, bir birey, karşılaştığı çoğu durumda kendini kaygılı hissetmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b).

Sürekli kaygı seviyesi yüksek kişiler, karşılaştıkları birçok durumu tehlikeli olarak değerlendirmektedirler çünkü bu bireyler çoğu durumda kendilerini diğer bireylere oranla daha kaygılı hissetme eğilimindedirler (Spielberger, 1972). Diğer bir deyişle, bu kaygı türü kişilerin karakterlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır (Ellis, 2003) ve bireyler karşı karşıya geldikleri birçok durumda kaygıya kapılma eğilimindedirler (Wang, 2005). Bireyin karakterinin bir parçası olan ve bu nedenle kalıcı ve üstesinden gelinmesi zor bir kaygı türü olan sürekli kaygı, dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Riasati, 2011).

2.2.2 Durumluk Kaygı

Durumluk kaygı, belirli bir zamanda hissedilen bir kaygı türüdür (Wang, 2005). Stresli bir durumla karşılaşıldığında ortaya çıkan gerginlik ve endişe durumu olan durumluk kaygı geçici bir kaygı türüdür (Riasati, 2011).

Geçici duygusal durum olarak ifade edilen durumluk kaygının yoğunluğu zaman içerisinde değişkenlik göstermektedir. Birey, kendisini tehdit altında zannettiği bir

durumla karşılaştığında durumluk kaygı seviyesi artarken birey bir durumu şahsen tehlikeli olarak algılamadığında ise durumluk kaygı seviyesi azalmaktadır (Spielberger, 1972). Yani, durumluk kaygı, belirli koşullar altında ortaya çıkan bir sosyal kaygı türüdür (Pappamihiel, 2002).

Durumluk kaygının iyi tarafı, kalıcı olmaması ve yabancı dil öğrenme sürecinde bireyler dil öğrenme ortamına alıştıkça zaman içerisinde ortadan kaybolmasıdır. Durumluk kaygı, öğrencinin iyi bir performans sergilemesini engellese de sürekli kaygı kadar tehlikeli bir kaygı türü değildir (Riasati, 2011).

Ancak durumluk kaygı, kaygının nedenini sorgulamada eksik kalması konusunda eleştirilmektedir. Durumluk kaygı değerlendirilirken, bireye herhangi bir durumun onu kaygılandırıp kaygılandırmadığını sormak yerine kendini kaygılı hissedip hissetmediği sorulmaktadır ve bu durum kaygının nedenine yönelmeyi engellemektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b).

Sürekli kaygı ve durumluk kaygı türleri birbiri ile ilişkilidir ve birbirlerinden etkilenmektedir. Sürekli kaygı eğilimi olan bir bireyin kaygı seviyesi yükseldikçe, stresli durumlarda bu kişinin durumluk kaygı seviyesinde de artış gözlenmektedir. Yani, bir kaygı türü yükseldikçe diğeri de yükselme eğilimindedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b). Buna ek olarak, bu iki kaygı türü arasındaki ilişki, kişinin yabancı dil öğrenim sürecindeki başarısını etkilemektedir. Eğer geçici bir kaygı türü olan durumluk kaygı, sürekli kaygıya dönüşürse, bu kaygı yabancı dil öğrenim ve üretim süreçlerinde varlığını koruyan, sürekli hissedilen bir durum haline gelmektedir (Oxford, 2005) ve dil öğrenimini engellemektedir (Riasati, 2011).

2.2.3 Duruma Özgü Kaygı

Sürekli kaygı ve durumluk kaygı türlerinin yanı sıra kaygının ele alındığı üçüncü tür, duruma özgü kaygıdır. Duruma özgü kaygıyı diğerlerinden farklı kılan, kişinin kaygıyı belirli kaynaklara dayandırması gerekmesidir (MacIntyre ve Gardner, 1991b). Duruma özgü kaygı, bazı durumların diğerlerine göre daha çok kaygıya sebep olması varsayımına dayanmaktadır. Bir kişi, herhangi bir durum karşısında kaygılandığını hissederken başka bir durumda kendini rahat hissedebilir. Diğer bir yandan, bu bireyi kaygılandıran bir durum başka bir birey için kaygı kaynağı olmayabilir. Bu nedenle, hangi durumların daha çok kaygıya sebep olduğu

konusunda kişiler arasında düşünce farklılıkları bulunmaktadır (Toth, 2010). Duruma özgü kaygıdan mustarip bireyler, belirli olayları, sadece belirli faktörler mevcut olduğunda kaygı sebebi olarak değerlendirmektedirler. Örneğin, bir öğrenci ana dilinde bir kompozisyon yazarken kaygılanmazken, aynı öğrenci yabancı dilde kompozisyon yazarken kaygılanabilmektedir (Pappamihel, 2002).

Duruma özgü kaygı, yazma sınavına girmek, yabancı dil dersine katılmak, toplum önünde konuşmak veya matematik problemi çözmek gibi sınırları iyi belirlenmiş durumlarda bireyin kaygı durumunu tespit etmektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991b). Ancak, bu yaklaşım, bahsi geçen sınırın belirlenmesi konusunda eleştiriye maruz kalmıştır. Amacı doğrultusunda durumu tanımlayan, sınırlarını belirleyen araştırmacının kendisidir ve kaygının inceleneceği durumun sınırlarının araştırmacılar tarafından çok geniş ya da çok dar çizilebilme durumu eleştirilmektedir. Ancak bu eleştiriye rağmen, duruma özgü kaygı yaklaşımı bazı araştırmacılar tarafından kabul görmektedir, durum ve sürekli kaygı yaklaşımlarına oranla daha anlamlı ve tutarlı sonuçlar ortaya koymaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991b).

2.2.4 Kolaylaştırıcı ve Engelleme Kaygı

Kolaylaştırıcı kaygı, bireyin performansını olumlu yönde etkilemekte ve başarılı olmasını sağlamaktadır. Herhangi bir konuyu öğrenme aşamasında bireyi motive etmektedir ve mücadeleci bir tavır sergilemesine olanak sağlamaktadır. Diğer taraftan, engelleme kaygı ise bireyin ilerlemesine mani olmaktadır. Kişinin, yeni bir öğrenme durumuyla karşı karşıya kaldığında, mücadele etmek yerine, oradan uzaklaşmasına neden olmaktadır. (Scovel, 1978).

Bireyin sahip olduğu kaygı düzeyi düşük olduğunda, performansı olumlu yönde etkilenmektedir çünkü bu az miktardaki kaygı, öğrenciyi derse yönelik sorumluluklarını yerine getirme konusunda harekete geçirmektedir. Bu kaygı türü kolaylaştırıcı kaygı olarak bilinmektedir. Ancak, kaygının çok yoğun olduğu durumlar, bireyin dikkatinin dağılıp derse odaklanamaması ile sonuçlanmaktadır (Ormrod, 2010).

Öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları durumlar da kaygının türünü belirlemektedir. Verilen bir görev birey tarafından yapılabilecek düzeydeyse, yani nispeten kolay ise,

kaygının etkisi daha az miktardadır ve bu durum bireyin daha çok çaba sarf ederek performansını iyileştirmesini sağlamaktadır. Diğer bir yandan, verilen görev zor ve bireyin yapabileceğinden daha fazlasını gerektirmekteyse, fazla çaba gösterilse bile kaygı performansı olumsuz etkilemektedir (MacIntyre, 1995).

Kişinin sürece yönelik inanç ve düşünceleri, kaygının engelleyici mi yoksa kolaylaştırıcı bir rol mü üsteleneceğini belirlemektedir. Başarılı olup olamayacağımızın belli olmadığı ancak sadece çabalarsak başarıya ulaşabileceğimizi düşündüğümüz durumlarda daha iyi sonuçlar elde ederken, başarmak istediğimiz halde ne yaparsak yapalım istenilen başarıya ulaşamayacağımız düşüncesi iyi bir sonuç elde etmemizi engellemektedir (Allwright ve Bailey, 2004).

Kaygının bazen bireyin performansını olumlu etkileyebileceğini ifade eden Alpert ve Haber (1960), engelleyici kaygının yanı sıra kolaylaştırıcı kaygının da başarıda rolü olduğuna dikkat çekmiştir. Kaygının hem kolaylaştırıcı ve hem de engelleyici boyutunu içeren Başarı Kaygısı Ölçeğini (BKÖ) geliştiren Alpert ve Haber (1960) başarının ölçülebilmesi için engelleyici kaygının yanı sıra kolaylaştırıcı kaygının varlığının incelenmesinin önemli olduğuna dikkat çekmiştir ve “kolaylaştırıcı kaygıyı ölçmek için tasarlanan maddelerin, zaten engelleyici kaygıyı etkili bir şekilde ölçen bir ölçeğe dahil edilmesinin akademik performans puanlarının tahmin gücünü önemli ölçüde artırabileceğinin açık” (215) olduğunu ifade etmiştir. Bu ölçek ile öğrencilerin sahip olduğu kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygının derecesini anlamayı amaçlayan Alpert ve Haber (1960)’ın yanı sıra Negari ve Rezaabadi (2012) de kaygının kolaylaştırıcı yönü üzerine odaklanmış ve kaygının bireyin performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu saptamıştır.

Bu iki kaygı türü, yabancı dil öğrenme sürecinde de olumlu ve olumsuz etkilerini göstermektedir. Kaygının engelleyici ve kolaylaştırıcı türleri, dil kaygısının, dil öğrenim sürecindeki etkisinin yönüne göre belirlenmektedir (Wang, 2005). Kaygı, yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilen engelleyici ya da bu süreci olumlu etkileyebilen kolaylaştırıcı kaygı rolünü üstlenebilmektedir (Ellis, 2003).

Dil üzerine araştırma yapan bazı araştırmacılar, kaygının olumlu etkilerinden söz etseler de çoğu araştırmacı kaygı ve dil performansı arasında olumsuz bir ilişki olduğunu ifade etmektedir (Erkan ve Saban, 2011; Hassan, 2001; Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991,1994; MacIntyre, Noels ve Clement,

1997). Engelleyici kaygı, öğrencilerin performanslarını doğrudan ya da dolaylı yoldan olumsuz yönde etkilemektedir. Örneğin, endişe ve kendine güvenmeme, derse katılımı azaltma ve dil kullanmaktan kaçınma durumu, kaygının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler dil kaygısı yaşadıklarında bu kaygı ile mücadele etmek yerine çoğunlukla bu durumdan kaçmayı tercih etmektedirler (Oxford, 2005).

Kaygılı öğrenciler, rahat olan öğrencilere oranla daha yavaş öğrenmektedirler. Kaygılı öğrencilerin, rahat olanlarla aynı dil yeterliliğine ulaşmaları için daha fazla çaba sarf etmeleri gerekmektedir (MacIntyre, 1995). Dil kaygısı, öğrencilerin özgüvenlerini olumsuz etkilemektedir. Daha önce tecrübe ettikleri olumsuz, kaygı verici yabancı dil deneyimleri, bireylerin özgüveninin yanı sıra, gelecekteki dil performansının başarısını da olumsuz etkilemektedir (MacIntyre ve Gardner, 1991a). Özetle, öğrencilerin kendi dil becerilerine yönelik güvensizlikleri onların dil sınıflarındaki performanslarını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986.).

Kaygı beraberinde daha çok çalışma isteğini getirmektedir. Süreçte sıkıntı yaşadığını gözlemleyen bireyler, daha çok çalışma ve sorunun çözüm yoluna dair fikir üretme ve harekete geçme davranışı ortaya koymaktadırlar. Örneğin, bireyin yabancı dil kaygısından dolayı sıkıntı yaşadığını gözlemlediğinde ve bu durumun üstesinden nasıl gelebileceğini düşünüp harekete geçtiğinde başarıya ulaştığı gözlenmektedir (Oxford, 2005). Ancak bu çabaya rağmen elde ettikleri başarı sarf ettikleri çabaları kadar büyük olmayabilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986).

2.3 YABANCI DİL KAYGISI

Kaygının yabancı dil öğrenimi ile ilişkisi çok araştırılan bir konudur. Bu nedenle kaygının yabancı dil öğrenim sürecindeki etkisi ve sonuçları üzerine yürütülen çok sayıda çalışma yer almaktadır (Bekleyen, 2004; Howitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1989, 1991a, 1991b, 1994; MacIntyre, 1995; MacIntyre, Noels ve Clement, 1997; Pappamihiel, 2002; Riasati, 2011; Wang, 2005; Young, 1991).

Yabancı dil kaygısının kuramsal çerçevesini oluşturan Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı olduğunu ifade eden ilk araştırmacılarıdır. Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil kaygısında, sınav kaygısı, iletişim kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun payının olduğunu ancak sadece bunların birleşiminden de ibaret olmadığını, yabancı dil kaygısının, “dil öğrenme sürecinin farklı olmasından kaynaklanan, yabancı dil sınıflarına yönelik benlik algısı, inanç, duygu ve davranışlar bütünü” olduğunu ifade etmişlerdir (Horwitz ve diğerleri, 1986: 128). MacIntyre ve Gardner, (1994), yabancı dil kaygısını, “özellikle konuşma, dinleme ve öğrenme sürecini kapsayan ikinci dil ortamına yönelik gerginlik ve endişe duygusu” olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994: 284).

Dil kaygısı, diğer kaygı türlerinden farklı, çoğunlukla yabancı dil performansı ile ilişkili, özgün bir kaygı türüdür (Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1994; 1991a; 1991c). Belirli yaşantılar sonucu dil sınıflarında ortaya çıkan olumsuz duygusal bir tepki olan kaygı, bir süre sonra bu olumsuz yaşantıların sayısının artmasıyla dil sınıfının kendisi ile ilişkilendirilmektedir (MacIntyre and Gardner, 1991a).

2.3.1 Yabancı Dil Kaygısının Kuramsal Altyapısı

Yabancı dil dersinin diğer derslere oranla daha çok kaygı yarattığını ifade eden Horwitz ve diğerleri (1986) ile MacIntyre ve Gardner (1991c), kaygı ile yabancı dil başarısı arasında negatif bir ilişki olduğunu belirtmektedirler. Kaygının yabancı dil öğrenme sürecindeki etkisi, uzun zamandır araştırmacıların dikkatini çekmektedir ve alanyazınında kaygı ile öğrenme sürecinin ilişkisini açıklamak üzerine çeşitli modeller ve hipotezler ileri sürülmüştür.

2.3.1.1 Tobias kaygı modeli

Öğrenmenin gerçekleştiği bilişsel süreçleri etkilediğinden dolayı kaygının öğrenmenin üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu ifade eden Tobias (1979), öğrenme sürecini girdi, işlem ve çıktı olmak üzere üç farklı aşamaya ayırmıştır. Girdi evresi, öğretim materyallerinin öğrencilere tanıtım aşamasıdır. Kaygılı öğrenciler derste

yerine getirmeleri gereken görevlere tamamen odaklanamamaktadır çünkü sahip oldukları kaygıdan dolayı dikkatleri dağınıktır. Öğrenciler görevin kendisinden ziyade başarısızlık korkusu ile zihinlerini doldurmaktadır. Bu nedenle, girdi evresinde bilgiler kaygılı öğrenciler tarafından etkin ve verimli bir şekilde alınamamaktadır. Bu aşamadaki kaygı öğrencileri öğrenme yolunda en çok engelleyen unsurdur. Bu aşamada verimli bir şekilde alınamayan bilgiler, işlem basamağında öğrencilerin zorlanmasına neden olmaktadır. İşlem evresi, öğrencilerin girdileri kodlamak, düzenlemek ve saklamak için gerçekleştirdikleri işlemleri ifade etmektedir. Bu aşamada, kaygılı öğrenciler kendilerine göre daha rahat olanlara oranla daha düşük performans ortaya koymaktadırlar. Zor ders içerikleri kaygılı öğrencilerin performanslarının düşmesine neden olduğu için ders materyalinin kaygılı öğrenciler için kolaylaştırılması daha etkin ve verimli bir sürecin yaşanmasına katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra, iyi organize edilmiş bir materyal de bu aşamada kaygılı öğrencilerin daha başarılı bir performans göstermesine olanak sağlamaktadır. Çıktı evresi ise, öğrencilerin değerlendirilmek üzere performans otaya koydukları süreçtir. Performanslarının değerlendirildiği çıktı evresinde, öğrencilerin önceki edindikleri bilgileri hatırlamaya çalışmaları bu kişilerde kaygı yaratmaktadır. Çok çalıştıkları halde sınavda bildikleri her şeyi unutmaları, çıktı evresindeki yaşanan kaygının bir göstergesidir. Öğrenciler bu aşamadaki kaygıyı, donup kalmak deyimiyle ifade etmektedirler (Tobias, 1979).

2.3.1.2 MacIntyre ve Gardner’ın kaygı modeli

MacIntyre ve Gardner (1994), kaygının nasıl oluştuğunu ve dil öğrenim sürecini nasıl etkilediğini daha iyi anlayabilmek adına girdi, işlem ve süreç evrelerini daha ayrıntılı olarak ele almıştır. Yürüttükleri çalışma ile kaygının bu üç süreçteki etkilerini ayrı ayrı ortaya koymayı hedeflemişlerdir. Bunu gerçekleştirmek için her süreçteki kaygıyı ölçmek için süreç odaklı kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Kaygının sadece çıktı değil tüm süreçlerdeki etkisinin önemini vurgulayan MacIntyre ve Gardner (1994), “var olan ölçeklerin çıktı aşamasındaki dil kaygısına odaklanmakta” (288) olduğunu ifade etmiştir ve Tobias (1979)’ın teorisini bir adım öteye götürmüştür.

MacIntyre ve Gardner (1994) girdi, işlem ve çıktı evrelerini birbirinden bağımsız hareket etmediklerini, tam tersi, birbirine bağlı süreçler olduğunu ifade etmektedir. Her bir evrenin başarı ile tamamlanması kendinden önceki sürecin ne kadar başarılı tamamlandığına bağlıdır. Örneğin, girdi evresinde sunulan bilgiyi almada başarısız olan bir öğrenci, çıktı evresinde de başarısız olan bir kişi olarak karşımıza çıkabilmektedir. MacIntyre (1995), kaygılı öğrencilerin, süreçte daha az bilgi edinebilecekleri için, bu durumun onların performansını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Öğrencilerin sınavlarda zihinlerini bomboş hissetmeleri ve sınav anında donup kalmaları bu kaygının bir sonucudur. Öğrencilerin başarısızlık yaşadıkları durumların sayısı arttıkça kaygı seviyelerinde de artış gözlenmektedir.

MacIntyre ve Gardner (1994)'a göre dil kaygısının tüm süreçlerde fark edilmesi güç olabilmektedir. Bu nedenle girdi, işlem ve çıktı süreçlerindeki etkilerin incelenmesi önemlidir. Sadece çıktı sürecindeki performansa odaklanması, diğer süreçlerin göz ardı edilmesine ve hatta aralarındaki bağın görmezden gelinmesine neden olmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda da kaygının sadece çıktı evresinde değil tüm evrelerdeki etkisinin çalışılmasının önemini vurgulamaktadır.

2.3.1.3 Horwitz, Horwitz ve Cope'un yabancı dil kaygı modeli

Yabancı dil kaygısının diğer kaygı türlerinden farklı, yabancı dil sınıflarına yönelik bir kaygı türü olduğunu ifade eden Horwitz ve diğerleri (1986), yabancı dil kaygısı ile ilgili ileri sürdükleri modelde, kaygının iletişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkili olduğu ifade etmişlerdir.

1. İletişim kaygısı: Diğer bireylerle iletişim halindeyken ortaya çıkan korku ya da kaygı durumudur ve yabancı dil kaygısı üzerindeki etkisi oldukça büyüktür (Horwitz ve diğerleri, 1986). İletişim kaygısı, yabancı dil öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir kaygı türüdür. Dinleyici ya da konuşmacı konumundaki birinin yabancı dilde gönderilen mesajı tam olarak anlaması mümkün değildir. Bu nedenle, iletişimin sekteye uğraması ya da başarısızlıkla sonuçlanması olağandır (Noormohamadi, 2009).

2. Sınav kaygısı: Sınav kaygısı performansı etkileyen ciddi bir problemdir ve duruma özgü kişilik özelliği olarak ifade edilen sınav kaygısı endişe ve duygusal uyarılma olarak ifade edilen iki psikolojik bileşenden oluşmaktadır (Sarason ve Sarason,

1990). Sınav kaygısı başarısız olma korkusunun yol açtığı bir kaygı türüdür. Sınav kaygısına sahip olan bireyler kendileri ile ilgili gerçekçi olmayan hedefler koyarlar ve kusursuz bir sınav performansının gerisinde kalan herhangi bir şeyi başarısızlık olarak algırlar (Horwitz ve diğerleri, 1986). Sınav kaygısı yüksek olan bireyler, sınavlarda aynı oranda yüksek bir başarısızlık korkusu yaşamaktadırlar ve bu bireylerin öz-yeterliklerine olan inançları da düşüktür. Birçok öğrenci sınavlarda iyi bir performans gösterebilme becerisine sahip iken sınav kaygısı nedeniyle yetersiz bir performans ortaya koymaktadır (Zeidner, 1998).

3. Olumsuz değerlendirilme korkusu: Olumsuz değerlendirilme korkusu, “başkalarının değerlendirmeleriyle ilgili endişe duyma, değerlendirme durumlarından kaçınma ve başkalarının kendilerini olumsuz değerlendireceği beklentisi” olarak ifade edilmiştir (Horwitz ve diğerleri, 1968: 128). Burada bahsi geçen değerlendirme, öğrencilerin hedef dilde performans ve yetkinlikleri hakkında yapılan akademik ve kişisel değerlendirmeyi ifade etmektedir (Noormohamadi, 2009). Olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısına benzemektedir ancak daha geniş bir çerçeveye sahiptir. Olumsuz değerlendirilme korkusu, sadece sınav durumları ile sınırlı değildir, iş görüşmesinde bulunma gibi sosyal değerlendirme durumlarında da ortaya çıkabilmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986).

2.3.1.4 Sparks ve Ganschow hipotezi

Sparks ve Ganschow, 1991 yılında bir hipotezi yabancı dil alanyazımına kazandırmışlardır. Bu hipotez, yabancı dil derslerinde başarısız olan öğrencilerin, kendi ana dillerinde de dil problemi yaşıyor olabilecekleri ve bu problemten dolayı hedef dili öğrenmede sıkıntı yaşayabilecekleri düşüncesine dayanmaktadır (Ganschow ve Sparks, 1996; Sparks ve Ganschow, 1991, 1993).

Sparks ve Ganschow (1991, 1993)’a göre bir öğrenci anadilinin anlamsal ve yapısal alanlarında zorluk yaşıyorsa, bu durum onun hedef dildeki performansını etkileyebilmektedir ve motivasyon, tutum ve kaygı gibi duyuşsal değişkenlerden ziyade bu alanlardaki yetersizlikler yabancı dil sınıflarında bireysel farklılıklara neden olmaktadır. Bahsi geçen duyuşsal faktörler yabancı dil değil, ana dil kökenlidir. Yani, yabancı dilde yaşanan problemler, kaygı ve motivasyon gibi duyuşsal değişken kaynaklı olmaktan ziyade ana dilde yaşanan dilsel problemlere

dayanmaktadır. Kaygı, öğrencilerin yabancı dilde sergilediği kötü performansın bir nedeni değil sonuçtur. Öğrencilerin kendi dillerini öğrenme yetenekleri yabancı dildeki kaygı seviyelerini etkilemektedir.

Ganschow ve Sparks (1996), kaygının dolaylı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenciler güçlü dil becerilerine sahip ise genellikle yabancı dil öğrenmek onlar için daha pozitif bir deneyime dönüşmekte ve yabancı dilde başarılı olabilmektedirler. Eğitimciler, kaygı gibi duyuşsal faktörler yerine başarısızlığa neden olabilecek diğer değişkenlere odaklanmalılar çünkü dilsel değişkenler yabancı dildeki performansı iyi ya da kötü yönde etkilemektedir ve öğrencilerin yabancı dil dersinde sahip oldukları yüksek, orta ve düşük kaygı seviyeleri, dilsel becerilerdeki farklılıklardan kaynaklanıyor olabilmektedir.

Bu teori çeşitli eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Duyuşsal faktörlerin rolünü reddetmenin oldukça sakıncalı olduğunu dile getiren Horwitz, (2000), bazı insanların yabancı dil öğrenme konusunda kaygılandıklarını ve bu kaygının, dil öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Yabancı dile yönelik bu kaygı öğrencilerin kötü bir performans ortaya koymalarına neden olmaktadır çünkü kaygı dil performansını olumsuz bir şekilde etkilemektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). MacIntyre (1995)'a göre, Sparks ve Ganschow, dil başarısında ortaya çıkan bireysel farklılıkların olası nedenleri olan kaygı ve diğer duyuşsal faktörleri görmezden gelmektedir. Yabancı dil, kodlama, depolama ve hatırlama süreçlerini içeren bilişsel bir süreçtir ve kaygı bu süreçlerin her birini etkileyebilmektedir. Örneğin, öğrenciler derste bir soruya cevap verirken hem vereceği cevaba odaklanmaya çalışmakta hem de o an hissettikleri kaygıya odaklanmaktadır ve bu dikkatlerinin ikiye bölünmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencinin performansını olumsuz etkilemektedir (MacIntyre, 1995). Özetle, kaygının nedeni değil kötü performansın sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir duygu olduğunu dile getiren bu görüşün aksine kaygının başarısızlığın nedeni olduğu ifade edilmektedir.

2.3.2 Yabancı Dil Kaygısının Nedenleri

Kaygı ve nedenleri üzerine birçok araştırma yürütülmüştür. Alanyazınında dil kaygısı üzerine yapılmış çalışmaları inceleyen Young (1991), kaygıya neden olan faktörleri belirlemiştir ve bunları;

- kişisel ve kişilerarası kaygılar
- öğrencilerin yabancı dil öğrenimine yönelik inançları
- öğretmenlerin dil öğretimine yönelik inançları
- öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim
- sınıf içi uygulamalar
- dil sınavları (427) olmak üzere altı maddede ifade etmiştir.

Özgüven eksikliği ve rekabet duygusu ilk kategoride yer alan iki önemli kaygı kaynağıdır. Kişi kendisini başkalarıyla ya da idealindeki benlik algısıyla kıyasladığında rekabet duygusunun kaygıya neden olduğu görülmektedir çünkü bu kişiler başkalarının kendileri hakkında ne düşündüklerini önemsemektedirler. Kişi, kendisini, diğerleri ile kıyaslayıp yabancı dil becerisinde onlardan daha düşük seviyede olduğunu düşündüğünde, bu durum onun yabancı dil yetkinliği konusunda kaygı duymasına neden olmaktadır. Öğrencilerin dil öğrenimine yönelik inançları da potansiyel kaygı nedenidir. Gerçekçilikten uzak inançlar kişinin kaygılanması için bir sebeptir. Örneğin, bazı öğrenciler iki yıl içinde akıcı bir şekilde hedef dilde konuşabileceğine inandıklarında ya da daha başlangıç seviyesinde olan öğrenciler telaffuzun çok önemli olduğunu düşünüp öğrendikleri dili, ana dili olarak konuşan kişiler kadar doğru telaffuzla konuşacaklarını düşündüklerinde kaygıya kapılmaları kaçınılmazdır. Young (1991), bu kaygı durumunu “gerçekler ile inançlar çatıştığında, kaygı ortaya çıkmaktadır” ifadesi ile özetlemektedir (428).

Young (1991)’a göre, görevinin sürekli olarak öğrencilerin hatalarını düzeltmek olduğunu sanan, sınıfın kontrolünü kaybetmemek için öğrencilerin grup çalışması yapmalarını gerektiğini düşünen, derste daha çok kendisinin aktif olması gerektiğine inanan öğretmenler, öğrencilerin kaygı duymasına neden olmaktadır. Derste sürekli olarak hata düzeltmenin yanı sıra öğretmenin hataları düzeltirken sergilediği tavır da, öğrencinin kaygı seviyesini etkilemektedir. Eğer öğretmen her hatayı düzeltir ve bu düzeltmeyi öğrenciyi küçük duruma düşürecek bir tavır ile yapar ise, öğrencilerin kaygılanması kaçınılmazdır (Riasati, 2011). Bu ya da başka nedenlerle hata yapmaktan korkan öğrenciler, dil derslerinde kendilerini tedirgin hissetmektedirler. Bir araştırma kapsamında yabancı dilde bir paragraf çevirmeleri istenen öğrencilerden kaygılı olanların metni çeviremediği gözlenmiştir. Çevirisi yapılacak olan metnin türü gereği, bazı kelimelerin anlamlarının öğrenci tarafından tahmin edilerek çevirinin yapılması gerekmektedir ancak kaygılı öğrencilerin bu

yöntemden çok fazla yararlanmadıkları ve sebep olarak yanlış bir çeviri yapmamak için tahmin etmekten kaçınmış olabilecekleri ifade edilmiştir (MacIntyre ve Gardner, 1994). Çünkü birçok öğrenci bilmedikleri bir kelimenin tahmin edilmesinin doğru olmadığını düşünmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Hata yapma korkusu, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının mevcudiyetinden de kaynaklanmaktadır. Young (1991), sınıf içi uygulamalar kapsamında, kaygının nedeni olarak, öğrencinin sınıf arkadaşlarının önünde konuşmak durumunda kalmasına işaret etmektedir. Eğer derste bir hata yaparsa, sınıf arkadaşlarının kendisi hakkında olumsuz değerlendirmeler yapacakları ve kendisiyle alay edecekleri düşüncesi kişiyi endişelendirmektedir (Riasati, 2011).

Son olarak, dil sınavları potansiyel bir kaygı kaynağıdır. Dil sınavlarına yönelik kaygılar öğrenilen ile sınavda soruların uyuşmaması durumunda ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, uzun saatler boyunca çalıştıkları bir sınavda dersin işleniş ve içeriğinden başka bir durumla karşılaştıklarında endişelenmektedirler. Örneğin, dersini iletişimsel yaklaşımla işleyen bir öğretmen, sınavda dilbilgisini ölçen bir sınav hazırlarsa öğrencilerin kaygılanmasına sebep olmaktadır (Young, 1991). Sınavın içeriği kadar, sınav ortamının kendisi de öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır çünkü öğrenciler yaşadıkları bu olumsuz duygu nedeniyle donup kalmakta (Tobias, 1979), zihinleri bomboşmuş hissine kapılmaktadırlar (Horwitz ve diğerleri, 1986).

Riasati (2011), öğrencilerle yapmış olduğu görüşmeler sonucunda, öğrencilerin derse hazırlıksız gelmeleri, dil sınıflarında kullanılan aktivitelerin türleri, sınıfın fiziksel durumunun da öğrencilerin dil sınıflarında rahatsız hissetmelerine neden olan diğer kaygı nedenleri olarak ifade etmektedir. Price (1991)'ın kaygı seviyesi yüksek öğrencilerle yaptığı çalışmanın sonucuna göre, dil dersinin zorluğu, sınıfta yaşadıkları stresli deneyimler, öğrencilerin inançları ve kişiliklerinden kaynaklanan durumlar muhtemel kaygı sebepleri olarak belirtilmektedir.

Dil kaygısının olası nedenleri üzerine çalışma yürüten Zhang ve Zhong (2012), kaygıyı dört farklı kategoriden kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu kategoriler;

- öğrenci kaynaklı kaygı,
- sınıf temelli kaygı
- dil becerisi temelli kaygı

- toplum kaynaklı kaygıdır (27).

Öğrencilerin yanlış inançları, gerçeği yansıtmayan yüksek standartları, dil becerilerindeki eksiklikleri, kendini yetersiz hissetme durumu, rekabetçi doğaları ve olumsuz değerlendirilme korkusu, öğrenci kaynaklı kaygı kategorisinde yer alan potansiyel kaygı nedenleridir. Öğretmenler, sınıf arkadaşları ve sınıf içi uygulamalar ise bir diğer kategori olan sınıf temelli kaygı çerçevesinde sunulmaktadır. Ayrıca, yabancı dilin dört becerisi olan konuşma, dinleme, yazma ve okuma da öğrencilerin kaygılanma nedenleri arasındadır. Konuşma, en çok kaygı yaratan beceri olarak ifade edilse de bazı araştırmalar diğer dil becerileri olan okuma, yazma ve dinlemenin de kaygıya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Toplum kaynaklı kaygı kategorisine geldiğimizde ise kimlik oluşumu, kültürel farklılıklar ve ebeveynlerin beklentilerinin kaygı ile bağlantılı olduğu görülmektedir. Kimlik oluşumu, etnik kimliği kaybetme korkusu ile ilişkilidir. Bir azınlık grubun üyeleri, ikinci bir dil öğrendiklerinde etnik kimliklerini ve ana dillerini kaybetmekten korkmaktadırlar. Bu durum, yabancı dil öğrenim sürecinde öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır çünkü dil öğrenim sürecini, etnik kimliklerine ve ana dillerine karşı bir tehdit olarak görmektedirler. Ayrıca, bazı öğrencilerin kendi kültürel değerlerini veya alışkanlıklarını dil sınıfına taşıdıklarından dolayı, kaygı dil öğrenim sürecini olumsuz etkilemektedir. Bazı öğrencilerin, kendi kültürlerinin bir gereği olarak sınıfta bir soruya gönüllü olarak parmak kaldırıp cevap vermemesi, sınıfta sessizce oturması özgüven eksikliğinin bir işareti gibi görünse de, aslında bu tavır o öğrencilerin kültürünün bir gereği de olabilir. Son olarak, anne ve babanın büyük beklentileri, çocuklarının dil öğrenme sürecinin kaygılı geçmesine neden olmaktadır (Zhang ve Zhong, 2012).

2.3.3 Yabancı Dil Kaygısının Dil Performansı Üzerinde Etkileri

Dil üzerine yapılan araştırmaların bazıları, kaygının olumlu etkilerinin olduğunu ifade etse de (Alpert ve Haber, 1960; Negari ve Rezaabadi, 2012), çoğu araştırmacı, kaygının dil performansı üzerinde olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmektedir (Hassan, 2001; Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a, 1994; MacIntyre, Noels ve Clement, 1997; Zhang, 2011).

Alpert ve Haber (1960), dil öğrenimi ve performansı arasındaki olumlu ilişkiyi bahsetmektedir. Kaygının sadece engelleyici bir rol üstlenmediğini aynı zamanda

kaygının kolaylaştırıcı yanının da mevcut olduğunu ifade etmektedir. Kaygı, bireyin performansını olumlu etkileyebilmekte ve onun başarısında etkin bir rol üstlenebilmektedir. Negari ve Rezaabadi (2012), kaygı ve öğrencilerin performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler. Kaygı, öğrencilerin yabancı dilde yazma performansları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir ve öğrenciler başarıya ulaşabilmek için belirli bir seviyede kaygıya ihtiyaç duymaktadır.

Kaygılı öğrenciler, kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisinin farkındadırlar ve daha fazla çaba sarf ederek bu durumu telafi etmeye çalışmaktadırlar. Bu çaba kaygının performans üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmektedir (Eysenck, 1979; akt. MacIntyre and Gardner, 1994). Kaygılı bireylerin bir görevi tamamlamaları fazla zaman almaktadır ama buna rağmen bazı alıştırmalarda başarı gösterirlerken bazılarında başarısız olabilmektedirler. Ancak, alıştırma için yeterli zaman verilirse, öğrencilerin başarılı olabilecekleri görülmektedir (MacIntyre and Gardner, 1994). Kaygılı öğrenciler daha çok çaba sarf ederek kaygı taşımayan öğrencilerle aynı dil yeterlilik seviyesine ulaşabilmektedir (MacIntyre, 1995).

Ancak Horwitz ve diğerleri (1986)'ne göre yabancı dil kaygısı taşıyan öğrenciler, daha fazla çaba sarf edip çalışmalarına rağmen bu öğrencilerin başarıları aynı oranda artmamaktadır. Örneğin, kaygılı öğrenciler daha az kaygı taşıyan öğrencilere oranla, kelimeleri daha yavaş öğrenmektedirler. Ayrıca, bu öğrenciler sonrasında, öğrenilen bu kelimeleri hatırlamakta çok daha fazla zorlanmaktadırlar. Diğer bir deyişle, yabancı dil kaygısı, yabancı dilde kelime öğrenimi ve üretimi süreçlerini etkilemektedir (MacIntyre and Gardner, 1989).

Birçok araştırmacı, kaygı düzeyi ile yabancı dil performansı arasında negatif bir ilişkinin bulunduğunu ifade etmektedir (Hassan, 2001; Horwitz ve diğerleri, 1986; MacIntyre ve Gardner, 1991a, 1994; MacIntyre, Noels ve Clement, 1997). Yabancı dil öğrenimi hangi ortamda gerçekleşirse gerçekleşsin, diğer bir deyişle, dil ister sokakta ister sınıfta öğrenilsin, kaygı dil öğreniminde varlığını hissettirmektedir ve yabancı dil öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir (Oxford, 2005).

Yabancı dil sınıflarında çok sayıda kaygılı öğrenciye rastlanmaktadır çünkü yabancı dil dersi en çok kaygıya neden olan derslerden biridir. Çoğu insan yabancı bir dili öğrenirken karşılıklarına zihinsel bir engelin çıktığını ifade etmektedir. Bu kişiler için sınıf ortamında yabancı dil öğrenimi oldukça streslidir ve yabancı dil derslerinde

diğer derslere oranla daha fazla kaygı hissedebilmektedir. Bu kişiler farklı durumlarda başarılı, motivasyonu yüksek bireylerdir. Ancak kaygı, bu kişilerin dil sınıflarında başarılı olmalarını engellemektedir. Örneğin, bir birey normal hayatında konuşkan biriyken söz konusu yabancı dil sınıfında konuşma performansı ortaya koymaya geldiğinde çekingen bir kişiye dönüşmektedir (Horwitz ve diğerleri, 1986). Bu durum, yabancı dil sınıflarındaki kaygılı öğrencilerin, kendilerinden daha az kaygılı olanlara oranla daha şanssız konumda olmalarına neden olmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1991a).

Dil öğrenimi sürecinde engelleyici bir rol oynayan kaygı, öğrenci performansını olumsuz yönde etkilemektedir. Dil kaygısı yüzünden öğrenciler, hedef dilde sahip oldukları gerçek potansiyellerini tam olarak ortaya koyamamakta, dil becerilerini tam anlamıyla yansıtamamaktadır. Örneğin, kaygı, öğrencilerin hata yapma olasılığını artırmaktadır. Öğrenci kendisini kaygılı hissettiğinde, ilgilendiği aktiviteye tam olarak odaklanamamaktadır ve bu durum onun hata yapmasına neden olmaktadır (Riasati, 2011).

MacIntyre ve Gardner (1991a, 1991b ve 1994), kaygının yabancı dil üzerindeki etkisini incelemiştir. Yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin kaygı seviyesi düşük olanlara oranla daha kötü bir performans ortaya koydukları saptanmıştır. Yabancı dil kaygısının olumsuz etkisinden bahseden MacIntyre ve Gardner (1994), kaygının etkilerinin girdi, süreç ve çıktı süreçlerinin tamamında gözlemlendiğini, dil öğrenim süreci boyunca olumsuz etkilerinin hissedildiğini ifade etmektedir. Öncelikle, yabancı dil kaygısı, öğrencilerin odaklanma becerisini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, öğrencilerin dilsel bilgi girişini engellemektedir. Bilgilerin girdi aşamasında kısa süreli belleğe yerleşmesine engel olan kaygı, öğrenciler için dil edinim sürecinin zor bir hal almasına neden olmaktadır. Ayrıca, kaygılı öğrenciler hatırlama sürecinde, yani gerekli dilsel bilgileri uzun süreli bellekten geri getirme aşamasında da zorluk yaşamaktadırlar. Kısacası, yabancı dil kaygısı, sadece öğrenim sürecinin sonunda öğrencilerin ortaya koyduğu ürünün niteliğini değil, tüm süreci olumsuz etkilemektedir.

Öğrenciler, dil öğrenim sürecinde, kaygı nedeniyle daha az bilgi edinebilecekleri için hedef dilde başarılı bir performans ortaya koyamamaktadırlar. Bu durum öğrencilerin var olan kaygı seviyelerini daha da artmasına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle,

kaygı ve başarısızlık durumu birbirini tetiklemekte, kaygı başarısızlığa, başarısızlık tekrar kaygıya neden olmaktadır (MacIntyre, 1995).

Kaygı ve dil performansı arasındaki negatif ilişki üzerine yapılan diğer bazı araştırmalar da benzer sonuçlar ortaya koymaktadır. Örneğin, Hassan (2001), yabancı dil kaygısının yazma performansını olumsuz etkilediğini ortaya koymakta, yüksek kaygıya sahip öğrencilerin kompozisyonlarının, düşük kaygıya sahip olanların yazı çalışmalarına oranla daha kötü olduğu sonucuna varmıştır. Zhang (2011), yazma kaygısının öğrencilerin yazı performansını olumsuz etkilediği, kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, yazma dersi notlarının düştüğü sonucuna varmıştır. Aida (1994), yabancı dilleri Japonca olan öğrenciler ile yürüttüğü çalışma sonucunda, dil kaygısının başarı üzerindeki olumsuz etkisini ortaya koymuştur

Alanyazınında yabancı dil ve kaygı üzerine yapılan çalışmaları, kaygı ve dilin dört becerisi üzerine yapılan çalışmaların takip ettiği görülmektedir. Araştırmacılar, kaygının okuma (Kuru-Gönen, 2005), yazma (Cheng, 2004b), konuşma (Aydın, 1999) ve dinleme (Marzec-Stawiarska, 2013) becerileri ile ilişkisi üzerine çeşitli çalışmalar yürütmüşlerdir.

2.4 YAZMA KAYGISI

Yazma, sadece yabancı dil öğrenim sürecinde değil ana dil de ihtiyaç duyulan bir beceridir. Yazma hayatın hemen hemen her anında karşımıza çıkan bir gerekliliktir. Hem eğitim hayatında hem de çalışma hayatında bu beceride ürünler ortaya koymamız gerektiği gerçeği göz ardı edilemez. Örneğin, “yazmanın gereklilik olmadığı bir meslek bulmak zordur. Burada bahsi geçen yazma eylemi, belki bir kompozisyon yazmak anlamına gelmeyebilir ancak çoğu insan bir gün yazma becerisinin gerekliliği ile karşı karşıya kalmaktadır” (Daly ve Miller, 1975: 244).

Kişi, ister ana dilinde ister öğrendiği yabancı bir dilde yazı yazsın, çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu kişi, yazı yazarken kilitlenir, yazmaya bir türlü başlayamaz, ancak bu zorluklara rağmen yazı yazmaya başladığında ise kendisini süreçte huzursuz hisseder. Kişinin yaşadığı bu olumsuz duygu alanyazınında yazma kaygısı,

yazma tutukluğu, yazma korkusu gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. (Abu Shawish ve Abdelreheem, 2010).

En çok tercih edilen terimlerden biri olan yazma kaygısı (Abu Shawish ve Abdelreheem, 2010) sözcüğü, ilk olarak Daly ve Miller (1975) tarafından türetilmiştir. Yazma kaygısı, duruma özgü bir kaygı türüdür (Daly ve Wilson, 1983) ve “kişilerin yazma eylemine yönelme ya da bu eylemden kaçınma eğilimiyle ilişkilidir” (Faigley, Daly ve Witte, 1981: 16).

Cheng (2002)’e göre “yazma, hem bilişsel hem duygusal bir aktivitedir, yani yazı yazarken hem düşünür hem hissederiz” (647). Duygusal bir aktivite olan yazma eylemine kaygı dahil olduğunda olumsuz duygusal bir tepkinin ortaya çıkması da doğaldır. Poff (2004), yazma kaygısını üzüntü, öfke ve korku gibi duygusal belirtilerle tanımlamaktadır. Diğer yandan, bu kaygı türünü, kramp ve artan terleme gibi fiziksel belirtilerle de ifade etmektedir. Kısacası, yazma kaygısı, kişinin yazma eylemine nasıl tepki verdiğini ifade etmektedir.

Amerika’da üniversite öğrencileri ile birlikte yazma kaygısının varlığı, etkileri ve sonuçlarını araştıran Daly ve Miller (1975), ana dilde yazma kaygısının ölçülmesiyle ilgili ilk çalışmayı yürüten araştırmacılarıdır. Aynı çalışmada, yazma kaygısını ölçmek üzere Yazma Kaygısı Ölçeği isimli bir ölçme aracı da geliştirmişlerdir. Bu ölçme aracı ile öğrencilerin ana dilde yazma kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 26 maddeden oluşan ve Likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracı olan bu ölçekte ifadeler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Geliştirilen bu ölçekte, genel anlamda yazma eylemi, yazının öğretmen tarafından değerlendirilmesi, yazının akranlar tarafından değerlendirilmesi, yazının editör gibi profesyonel kişilerce değerlendirilmesi, mektup yazma, ev ya da okul gibi yazma eyleminin gerçekleştiği ortam, sınavda yazı yazma ve öz değerlendirme ile ilgili maddeler yer almaktadır.

Yazma kaygısının önemine vurgu yapan Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, yazma kaygısını ele alan birçok araştırmanın ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır (Cheng, 2002). Bu ölçme aracı, 1980li yıllarda ana dilde yazma kaygısını araştıran çalışmalarda çok fazla kullanılmıştır (Lee, 2005).

Anadilde yazma kaygısı çalışmalarını takiben yabancı dil kaygısı çalışmaları ortaya çıkmıştır. Yabancı dil kaygısı çalışmasının öncüsü olan Horwitz ve diğerleri, 1986 yılında Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeğini geliştirmişlerdir. Toplam 33 maddeden oluşan bu ölçek, kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde beşli likert modelinde düzenlenmiştir ve olumsuz değerlendirilme korkusu, sınav kaygısı ve iletişim kaygısı ile ilgili maddeler içermektedir. Bu ölçek ile öğrencilerin yabancı dil derslerinde kendilerini ne derecede kaygılı hissettikleri ölçülebilmektedir.

Yabancı dilde kaygı alanında yapılan çalışmalar, genel dil kaygısının yanı sıra dilin becerilerine dayalı kaygı türlerinin de varlığını ortaya koymaya başlamıştır. Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği, yabancı dil becerilerinde hissedilen kaygıyı tespit etmede yetersiz kalabilmektedir çünkü bu ölçek, genel dil kaygısını ölçen ancak ağırlıklı olarak konuşma becerisine odaklanan bir ölçme aracıdır. Ancak bazı öğrenciler konuşma becerisinde sıkıntı yaşarken, iyi bir performans ortaya koyamamaktan ve olumsuz değerlendirilmekten korkarken, diğerleri ise yabancı dilde yazma etkinliklerine karşı olumsuz bir düşünceye sahip olabilmektedir. Yabancı dilde okuma ya da dinleme becerilerinden dolayı kaygı ile karşı karşıya kalan öğrenciler olabildiği gibi, bazı öğrenciler yabancı dilde konuşma kaygısından, bazıları ise yazma kaygısından mustarip olabilmektedir (Cheng ve diğerleri, 1999). Kısacası, konuşma becerisi ağırlıklı bu ölçme aracı, yazma becerisi odaklı kaygıyı ölçmede yetersiz kalmaktadır.

Yabancı dilde kaygı çalışmalarının yer aldığı alan yazını incelendiğinde zaman içerisinde genel dil kaygısından beceri odaklı kaygı çalışmalarına bir geçiş görülmektedir. Ancak, yabancı dil öğreniminde, dil kaygısı üzerine bir çalışma gerçekleştirildiğinde genelde odak noktası konuşma becerisi olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng ve diğerleri, 1999), yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalar, konuşma becerisi üzerine yapılan çalışmalara kıyasla daha az sayıda yer almaktadır (Cheng ve diğerleri, 1999).

Diğer taraftan, ana dilde yazma kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar kıyaslandığında, ana dil ve kaygı ilişkisi üzerine yapılan çok fazla çalışma olmasına rağmen, yabancı dilde yazma kaygısı üzerine bu kadar çok çalışma yer almamaktadır (Cheng ve diğerleri, 1999). Yabancı dilde yazma kaygısı üzerine sayıca daha az çalışma yer almasına rağmen, bu alanda gerçekleştirilen çalışmalara

bakıldığında, bu kaygı türünü ölçmek için Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. 1990lı yıllarda Asya ülkelerinde ikinci dil yazma araştırmalarında kullanılmaya başlanan (Lee, 2005) bu ölçek, yabancı dilde yazma kaygısını ölçmek için en çok kullanılan ölçme aracı olmuştur (Cheng, 2004a). Ancak Cheng (2002), ana dilde yazma kaygısının ikinci dilde yazma kaygısından farklı olduğunu ve “ikinci dilde yazma kaygısının, dil becerisine özgü bir kaygı türü” (417) olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde, yabancı dil kaygısı üzerine yapılan son çalışmalar da, dil becerisine özgü bir kaygı türünün mevcut olduğunu ortaya koymaktadır (Cheng ve diğerleri, 1999). Ana dilde yazma kaygısını ölçen bir ölçme aracının hedef dilde yazma kaygısının temel yönlerini ortaya çıkarmayabileceğini düşünen Cheng (2004a), bu ölçme aracının uygulanabilirliğini sorgulamıştır. Bir dizi araştırma göstermiştir ki Yazma Kaygısı Ölçeği, yazma kaygısını ölçmeye yönelik maddelerin yanı sıra yazmada öz yeterliği ölçen maddelere de yer vermektedir. Yazma becerisine yönelik bireyin kendine güven durumunu ifade eden öz yeterlik, bu ölçme aracının temel unsurunu oluşturmaktadır. Kaygı ve özgüven unsurlarının ayrıştırılmasını güçleştiren bu ölçek, araştırma sonuçlarının yorumlanma sürecini zorlaştırmaktadır.

Yabancı dilde yazma kaygısının, ana dilde yazma kaygısından farklı bir araç ile ölçülmesi gereğini belirten Cheng, 2004 yılında İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanterini geliştirmiştir. 22 maddeden oluşan ve Likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracı olan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanterinde (İDYKE) ifadeler kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Bu ölçme aracında bilişsel kaygı, somatik kaygı ve kaçınma davranışı boyutları yer almaktadır. Bilişsel kaygı, başkalarının ne düşündüğu hakkında endişe duymayı ve olumsuz değerlendirilme korkusunu, somatik kaygı ise kaygının fizyolojik etkilerini ifade etmektedir. Kaçınma davranışı ise, yazma eyleminden uzak durma durumuna işaret etmektedir (Cheng, 2004a).

2.4.1 Yazma Kaygısının Etkileri

Yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla kaygının olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Ancak, kaygının kolaylaştırıcı rolünden bahseden bazı

çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Negari ve Rezaabadi (2012), yazma kaygısının öğrenci performansı üzerindeki kolaylaştırıcı rolü üzerine bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma kapsamında öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı seviyeleri ölçülmüştür ve öğrencilere sınıfta yapacakları yazı çalışmasının puanlanmayacağı, ancak final sınavında puanlamanın olacağı ifade edilmiştir. Sonuç olarak, sınıfta yapılan yazma çalışmaları ile karşılaştırıldığında, yüksek yazma kaygı seviyelerine rağmen final sınavında öğrencilerin daha iyi notlar aldığı saptanmıştır. Özetlemek gerekirse, kaygı öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilemiştir. Benzer biçimde, kaygının olumlu yönüne dikkat çeken Smith (1984), yazıyı oluşturan kişinin istenilen şekilde bir metin ortaya koyabilmesi için bir miktar kaygıya ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Edinilmesi en zor becerinin yazma becerisi olduğuna (Cheng, 2004b) ve yabancı dilde yazılı olarak kendini ifade etmenin güç olduğuna (Hyland, 2003) inanılmaktadır. Bu nedenle alanyazınında da yazma kaygısının olumsuz etkilerinin ele alındığı birçok çalışma yer almaktadır.

Faigley ve diğerleri (1981), yazma kaygısı üzerine yaptıkları çalışmada, kaygının bireylerin davranış, tutum ve ortaya koydukları yazılı ürünlere yansıdığını ifade etmektedirler. Reeves (1997: 38-39), bu çalışmada konu edinilen yüksek kaygı seviyesinin, birey üzerindeki etkilerini maddeler halinde şu şekilde özetlemektedir:

Yüksek yazma kaygısı olan kişiler davranışsal olarak;

1. Yazma becerisine çok gerek duymayan ya da hiç gerektirmeyen meslek dallarına yönelirler.
2. Sürekli olarak yazmayı gerektiren derslerden ve bölümlerden kaçınma eğilimlidirler.
3. Ders dışında çok az yazı yazarlar.
4. Evde, okulda ve toplum içinde yazı yazmak adına rol modele sahip değildirler.
5. Sözel beceri sınavlarından, okuduğunu anlama ve üniversiteye yerleştirme sınavlarında kullanılan standart yazma becerisini ölçen sınavlardan düşük puanlar alırlar.
6. Motivasyonları her daim düşük seviyede değildir.

Yüksek yazma kaygısı olan kişiler tutum olarak;

1. Benlik algıları genellikle düşüktür ve özgüven eksikliği hissederler.
2. Okuldaki geçmiş yazı yazma deneyimlerinden hareketle başarılarının düşük olduğunu ifade ederler.
3. Daha önce deneyimledikleri yazma eylemlerinde, öğretmenlerinden olumsuz dönütler almışlardır.
4. Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini anlatan yazılar yazmaları istendiğinde kendilerini daha kaygılı hissederler.
5. Kişisel duygularından bahsetmediği ve durumu kendi bakış açısından anlatmadığı yazı türü olan bir tartışma kompozisyonu yazarken kendilerini daha az kaygılı hissederler.

Yüksek yazma kaygısı olan kişilerin ortaya koydukları yazılı ürünlerin gösterdikleri özellikler;

1. Yazacakları metin hakkında fikir üretme aşamasında çok daha fazla zorluk yaşarlar.
2. Az sayıda kelimedenden oluşan oldukça kısa metinler yazarlar.
3. Ürettikleri fikirler tam anlamıyla olgunlaşmış fikirler değildir.
4. Bütüncül bir değerlendirme yapıldığında, yazı çalışmalarını niteliksel olarak zayıftır.
5. Sözdizimsel olgunluk düzeylerini ölçen ölçeklerde düşük puan alırlar.
6. Kullandıkları cümlelerde az miktarda bilgiye yer verirler.
7. Yazı yazarken dilin kullanımında ve mekanik unsurlarında çok fazla zorlanırlar.
8. Çok çeşitli cümle kalıpları kullanmazlar (38-39).

“Holladay (1981)’e göre yazma kaygısı olanlar,

- yazma yeteneğini gerektiren durumlardan korkarlar,
- olumsuz yönde değerlendirilecekleri düşüncesiyle yazdıklarının değerlendirilmesinden korkarlar,
- yazmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar,
- ve yazmaya zorlandıklarında kendilerini yıkılmış, örselenmiş hissederler.”
(akt. Zorbaz, 2010: 18-19).

Faigley ve diğeri (1981) ve Holladay (1981)'in yanı sıra alanyazınında yazma kaygısının etkilerini inceleyen bir dizi çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar, benzer olduğu kadar farklı sonuçlar da ortaya koymaktadır.

Yazma kaygısının alanyazınında en çok bahsi geçen etkileri, yazma sürecinde hissedilen sıkıntı ve hoşnutsuzluk duygularıdır. Bu duygular, bireyin eğitim ve kariyer odaklı kararlarını büyük ölçüde etkilemektedir (Cheng, 2002). Yazma kaygısı taşıyan bireyler, düşük puan alacakları endişesiyle yazı çalışmalarının değerlendirilmesinden korkmaktadırlar ve bu durum onların yazma eyleminden mümkün olduğunca uzak durmalarına neden olmaktadır. Bu kişiler, yazı ödevlerini teslim etmemekte ve yazma becerisinin gerekli olduğu derslerde devamsızlık yapmaktadır (Daly ve Miller, 1975). Faigley ve diğeri (1981) gibi, Daly ve Miller (1975) da, kaçınma davranışının meslek seçiminde de kendisini hissettirmekte olduğunu ifade etmektedirler. Yazma kaygı seviyeleri yüksek olan bireyler yazma eyleminin çok gerekli olmadığı mesleklere yönelmektedirler çünkü bu bireyler yazma eylemini mutlu olmadıkları yorucu bir süreç olarak görmektedirler, hatta bu eylemini bir ceza olarak algılamaktadırlar.

Tighe (1987), kaygının yazma becerilerini geliştirmenin önünde bir engel oluşturduğunu ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin, kendine güveni olan akranlarına kıyasla yazma becerilerinde daha geride olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca, yapılan çalışma göstermektedir ki yazma kaygısı, öğrencilerin yazılı ürünlerinin niceliğini etkilemektedir, yani uzun ya da kısa ürünlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Kaygının başka bir etkisinin de, öğrencilerin yazma eylemi gerektiren durumlardan uzak durmaları ve hatta kendileri için faydalı olabilecek derslere katılmamaları olduğunu belirtmektedir.

Masny ve Foxall (1992), benzer şekilde, yazma kaygısı yüksek olan bireylerin yazma derslerine katılma konusunda isteksiz olduklarını ifade etmektedir. Yazma kaygısının bu olumsuz etkisinin yanı sıra, kaygılı bireylerin yazılarında içerikten ziyade yapıya odaklandıkları belirtilmektedir. Ancak, yapılan çalışmaya göre, düşük seviyede yazma kaygısına sahip olan kişilerin, yüksek seviyede kaygıya sahip kişilere oranla yazının yapısından dolayı daha fazla endişe duymaktadır.

Faigley ve diğeri (1981), Smith (1984) ve Hassan (2001), yüksek seviyede yazma kaygısının öğrencilerin yazı performanslarını olumsuz etkilediğini, kaygı seviyesi

düşük olanların daha iyi performans ortaya koyduklarını, daha nitelikli yazılar yazdıklarını ifade etmektedir.

Masny ve Foxall (1992) ve Cheng ve diğerleri, (1999), yazma kaygısının, yazma başarısını etkilediğini belirtmektedirler. Benzer şekilde, Faigley ve diğerleri (1981), Erkan ve Saban (2011), Zhang (2011) ve Susoy ve Tanyer (2013) de başarı ve kaygı arasındaki ilişkiyi incelemiştirler. Yazma kaygısının öğrencilerin başarılarını olumsuz etkilediğini ve yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin, kaygı seviyesi düşük olanlara kıyasla, daha düşük puan aldıklarını ifade etmektedirler.

Al-Sawalha ve Chow (2012b), kişinin yabancı dilde yeterlik düzeyinin yazma süreçlerinin kullanımını etkilediğini ve yeterlik düzeyi düşük olan öğrencilerin planlama, yazma ve gözden geçirme süreçlerini kullanmadıklarını ifade etmektedir. Yabancı dilde yazma kaygısının, performansı olumsuz etkilediği gerçeği göz önüne alındığında, performans ve başarının düşmesi sonucu yabancı dilde yazma becerisinde yeterlik düzeyi düşük bireylerin karşımıza çıkması şaşırtıcı olmayacaktır. Bu durum Al-Sawalha ve Chow (2012b) tarafından çizilen resmin ortaya çıkmasına, öğrencilerin kompozisyon oluştururken yazma süreçlerini kullanmada yetersiz kalmasına neden olabilmektedir.

Alanyazınında, yazma kaygısı ve başarı arasında negatif bir ilişkinin tespit edilmediği çalışmalar da yer almaktadır. Lee (2005), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Tayvanlı üniversite öğrencilerinin yabancı dilde yazma becerilerinin başta yazma kaygısı ve yazma tutukluğu olmak üzere bir dizi değişkenle ilişkisini incelemiştir. Öğrencilerin yazma puanları, yazma kaygısını ölçen ölçme araçlarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırılmıştır ve yazma kaygısı ile yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bu araştırma, yabancı dilde yazma kaygısı seviyesinin yüksek olmasının her zaman kötü performansın bir habercisi olmadığını ortaya koymaktadır. Ayrıca, Dracopoulos ve Pichette (2011), İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yetişkin öğrenciler ile gerçekleştirdiği ve yazma kaygısı ile bilgisayar kaygısının performans üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada, yazma kaygısının performansı etkilemediğini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, DeDeyn (2011), yaptığı çalışma sonucunda yazma kaygısı ve yazma performansı arasında anlamlı bir ilişkinin tespit edilmediğini ifade etmişlerdir.

Yabancı dilde yazma kaygısı ile yazma becerisinde başarı-performans ilişkisini inceleyen Erkan ve Saban (2011), çalışmasını yabancı dilde yazma kaygısı ile yazmada öz-yeterlik ve yazmaya karşı tutum arasındaki ilişkiyi ele alarak zenginleştirmişlerdir. Araştırma sonucuna göre, yazma kaygısı ve yazıya karşı tutum arasında pozitif bir ilişki varken, yazma kaygısı ve yazmada öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Jebreil, Azizifar, Gowhary ve Jamalinesari (2015), araştırmaları kapsamında, yüksek düzey yazma kaygısının öğrencilerin cesaretini kırabileceği sonucuna ulaşmışlardır. Kısacası, yazma kaygısı, öğrencilerin hevesini kırabilmekte, yeterliliklerine yönelik düşüncelerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir çünkü Riasati (2011), öğrencilerin yaşadıkları kaygının onların kendine güvenlerini zedelediğini belirtmektedir.

2.4.2 Yazma Kaygısı Nedenleri

Çoğu kişi, konuşma ve dinleme becerisine kıyasla yazma becerisinin çok daha az kaygıya neden olduğunu düşünmektedir çünkü yazı yazarken kişinin ne yazacağı ve nasıl yazacağı hakkında düşünmeye yeterli vakti vardır ve oluşturulan içerik üzerinde daha fazla kontrol sahibidir. Ancak yine de birçok kişi için yazma hala zor bir beceridir (Cheng, 2004b).

İkinci dilde yazma kaygısı, öğrencinin kişiliği, inançları, kendine güven düzeyi, motivasyonu, yabancı dilde yetkinlik seviyesi, cinsiyeti, kurumun beklentileri, öğrencinin ailesinin istekleri, sosyal çevrenin beklentileri, öğretme ve değerlendirme süreçleri gibi bireysel, sosyal ve kültürel faktörlerden oluşan karmaşık bir sistemdir (Cheng, 2002). Bu nedenle, öğrencilerin yazma becerisine yönelik hissettikleri kaygının birçok sebebi olabilmektedir.

Yabancı dilde yazma kaygısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, kaygıya sebep olabilecek etkenlerin çerçevesi çizilebilmektedir. Holladay (1981), “yazma becerisindeki gelişimin yetersiz düzeyde olmasını, rol model eksikliğini, metin oluşturma sürecinin tam olarak anlaşılmasını ve otoriter, öğretmen merkezli, ürün tabanlı öğretim modelini,” yazma kaygısına neden olabilecek muhtemel sebepler olarak ifade etmektedir (akt. Hassan, 2001: 4).

Al-Sawalla ve Chow (2012a), çalışmaları kapsamında bir takım yazma kaygısı nedenlerini aktarmaktadır. Kaygı nedenlerinden bazıları şu şekildedir: metni

tamamlamak için öğrencinin harcadığı zaman, öğrencilerin kompozisyonlarının üzerine öğretmenler tarafından olumsuz yorumların yazılması, öğrencilerin yazma becerileri konusundaki endişeleri, ürettikleri fikirleri ayrıntılarıyla ele alamamaları, verilen yazma alıştırmaları ile ilgili gerekli hazırlığın yapılması ve gerekli yöntemlerin kullanılması konusunda bilgi eksikliği, yazdıkları metnin diğerleri ile paylaşıldığında öğretmenin kendisini azarlayacağı ve cezalandıracağı düşüncesidir.

Cheng (2004b), yabancı dilde yazma kaygısının nedenlerini araştırdığı çalışması sonucunda, kaygıyı besleyen dört etmenden bahsetmiştir: 1- öğretim uygulamaları, 2- yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar, 3- ikinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği, 4- kişilerarası tehditler.

1- Öğretim uygulamaları: Bu kategorideki kaygı türü öğretmenin dersten beklentilerinden ve dersi işleyiş şekline kaynaklanmaktadır. Yazılmak üzere verilen konular, kısıtlı bir zamanda yazı yazma ve katı kurallar çerçevesinde metin oluşturma gibi nedenler bu başlık altında yer almaktadır.

Cheng (2004b)'e göre öğretmenin yazmaları için verdiği konuya öğrencilerin aşina olmaması ve o konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, öğrencilerin kaygılanmalarına neden olmaktadır. Zhang (2011) de, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamanın ve sonucunda ne yazacaklarına dair fikir üretememelerinin, yazma kaygısının başlıca nedenlerinden biri olduğunu ifade etmektedir. Nitelikli bir metin oluşturulabilmesi için, belirlenen konuyla ilgili öğrencinin uygun şemalara ve yeterli derecede kelime bilgisine sahip olması önemlidir (Hyland, 2003). Aksi takdirde, yazma kaygısı ile mücadele eden öğrencilerle karşı karşıya kalılabilmektedir. Öte yandan, konu seçimi kadar, belirlenen konu çerçevesinde bir paragraf ya da kompozisyon oluşturmak da öğrencileri zorlayabilmektedir. Dil becerilerinin kendilerini net bir şekilde ifade edecek kadar iyi olmadığını düşünen bu kişiler (Kara, 2013), yazının akışı içerisinde düşüncelerini organize etme ve bir araya getirme gibi önemli stratejileri kullanmada yetersiz kalmaktadırlar (Kara, 2013; Al-Shboul ve Huwari, 2015). Örneğin, öğrenciler konu ile ilgili fikirlerini ortaya koydukları cümle ve paragrafları birleştirme aşamasında sıkıntı yaşamakta, biten bir cümle ya da paragraftan sonra yeni bilgiyi nasıl bağlayacakları konusunda zorlanmaktalar ve bu nedenle kaygılanmaktadırlar (Al-Shboul ve Huwari, 2015). Tüm bu nedenlerden dolayı, yazılacak metnin konusu ve bu konu çerçevesinde bir yazı oluşturma çabası zorlu ve kaygı verici bir süreç olarak tanımlanmaktadır.

Cheng (2004b)'in bu kategoride bahsettiği bir diğer kaygı nedeni olan zaman baskısı altında yazı yazmak, öğrencilerin yazma kaygısını daha da artırmaktadır. Lin ve Ho (2009) da zaman baskısının kaygı üzerindeki olumsuz etkisine değinmiştir. Sınavlarda ya da sınıf içi yazma aktivitelerinde kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri endişelendirmektedir. Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğrencilerden biri, zaman baskısından dolayı kaygılandığından ve bu kaygıdan dolayı zihnini bomboş hissettiğinden ve yazmakta olduğu metni zamanında bitiremediğinden bahsetmektedir (Lin ve Ho, 2009). Diğer bir yandan, sınavın kendisi de yazma kaygısına sebep olmaktadır (Zhang, 2011). Sınıf ve evde yapılan yazma çalışmalarına kıyasla, öğrencileri en çok sınav ortamında yazı yazma kaygılandırmaktadır (Genç, 2017).

Cheng (2004b), öğretmenin, oluşturulacak metin ile ilgili kriterleri katı kurallar çerçevesinde belirlemesinin ve koyduğu kurallarda esneklik sağlamamasının, kaygıyı besleyen bir diğer etmen olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, giriş cümlesi yazımı gibi metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken kurallarda esneklik sağlamadığında, oluşturulan metinde noktalama, yazım gibi dilin mekanik unsurlarının ve dilbilgisinin doğru bir şekilde nasıl kullanıldığına odaklandığında, öğrenciler yazma dersini stresli bir deneyim olarak algılanmaktadır. Dahası, öğretmenin bu tutumu öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonlarının da azalmasına neden olmaktadır.

2- Yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar: Yazmanın zor bir beceri olduğu düşüncesi ve iyi bir yazının hatasız olması gerektiği düşüncesi bu başlık altındaki kaygı nedenleridir.

Öğrenciler, yazma becerisinin, en zor edinilen beceri olduğunu, metin oluşturma sürecinin oldukça karmaşık ve zahmetli olduğunu düşünmektedirler (Cheng, 2004b) ve iyi bir şekilde yazmayı öğrenmeye giden yolun zorlu bir süreçten geçtiğine inanmaktadırlar (Cheng, 2004b; Choi, 2013). Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişkendir. Öğrencilerin yazma dersindeki yeterlilikleri ile kıyaslandığında, yazmaya yönelik sahip oldukları inançların kaygıyı çok daha fazla beslediği görülmektedir (Cheng, 2002; Cheng ve diğerleri, 1999). Diğer taraftan, oluşturdukları metinde hata yapmamaya çalışan çünkü iyi bir yazıda hatanın yeri olmadığına inanan bireyler, hata yapma korkusu sonucu yazma kaygı seviyelerinin yükselmesine neden olmaktadır (Cheng, 2004b).

Sonuç olarak, öğrencilerin yazma becerisine yönelik bu olumsuz düşünceleri, onların kaygı seviyesini yükseltmekle kalmamakta, kendilerini çaresiz hissetmelerine de neden olmaktadır (Cheng, 2004b).

3- İkinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği: Bu kategorideki kaygı, kişinin kendine yönelik algısından beslenmektedir. Hedef dilde yeterli yetkinliğe ulaşamadıkları ve akademik bir yazının nasıl yazılacağı konusunda yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları düşüncesi, öğrencilerin ikinci dilde sahip oldukları yazma becerisini sorgulamalarına ve özgüvenlerinin azalmasına neden olmaktadır (Cheng, 2004b).

Kaygı ve kendine güven arasında tersine bir ilişki vardır (Daly ve Wilson, 1983). Dil kaygısına sahip bireyler, sahip oldukları yeteneği küçümsemekte ve kendilerine güvenmemektedir çünkü öğrencilerin, yabancı dilde öz yeterliliklerine dair inançları, o dildeki kaygı seviyelerini azalmasına ya da artırmasına neden olmaktadır (MacIntyre ve diğerleri, 1997). Kişi ne kadar yetenekli olursa olsun, yeterli bir performans ortaya koyamayacağını düşünüyorsa ya da yazma becerisini gerektiren dersleri almak istemiyorsa, sahip olduğu yetenekler çok anlam ifade etmemektedir (Holladay, 1981; akt. Hassan, 2001).

4- Kişilerarası tehditler: Bu kategorideki kaygı nedenleri, hata yapma ve olumsuz değerlendirilme korkusu, rekabet duygusu ve öğretmenin sert tutumu sonucu ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler hata yapmaktan korkmaktadır çünkü hataları ve yetersiz yazma becerileri sonucunda diğerlerinin kendileri hakkında olumsuz düşüncelere kapılacağından çekinmektedirler. Diğer bir değişle, diğerlerinin kendileri hakkında ne düşüneceğini önemsemeleri, onların kaygılarını beslemektedir (Cheng, 2004b).

Akranların yaptığı yorumlar ve sergiledikleri tavırlar (Lin ve Ho, 2009), öğrenciler için önemlidir çünkü sınıfta yalnız değil, birbirlerinin yazdığı ürünleri görme ve okuma fırsatı bulmaktadırlar. Arkadaşlarının kendisinden daha iyi olduğunu düşünmeleri, notlarının karşılaştırılacağı endişesi (Lin ve Ho, 2009) öğrencileri korkutmaktadır. Diğer taraftan, akranlar arasında ortaya çıkan bu rekabet duygusu, öğrencilerde saygınlıklarını yitirme korkusu yaratmaktadır. Öğrenci, sınıf arkadaşlarından daha kötü bir performans sergilediğinde, onların gözündeki saygınlığını kaybetmekten çekinmektedir (Cheng, 2004b).

Bu korkuya, Cheng (2004b)'in bu kategorinin bir diğerk alt başlığında bahsettiğı öğretmen sergilediğı sert tutum ve davranış da eklendiğinde ortaya daha da olumsuz bir resim çıkmaktadır. Öğretmenin sergilediğı sert tavır sonucunda öğrenciler suçluluk duygusuna kapılmaktadır.

Sınıfta olumlu, rahat bir ortam yaratmak için öğretmen tavrı önemlidir ve bu durum sınıfta kaygı seviyesinin azalmasına ya da artmasına neden olabilmektedir. Eğer öğretmen, enerjik, sıcak davranmak ve iyi bir dinleyici rolü üstlenmek yerine, öğrencilerin hevesini kıran davranışlar sergilerse, öğrencilerin kaygılı hissetmesine neden olmaktadır (Bekleyen, 2004). Sonuç olarak, öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan ve sınıfta bir şeyler üretmekten çekinen öğrenciler karşımıza çıkmaktadır.

Alanyazınında, eğitim sisteminin bir parçası olan dönüt verme sürecinin, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini etkileyebilen bir diğerk unsur olduğu görülmektedir. Öncelikle, yazma dersinde öğrencilerin dönütten beklentisini anlamaya çalışmak gerekir. Bazı öğrenciler ürettikleri fikirler üzerine dönüt almak isterken, diğerk öğrenciler yazılı metinde yaptıkları dilbilgisi hatalarının öğretmen tarafından belirlenip işaretlenmesini beklemektedir (Hyland, 1998). Maalesef, sınıftaki her öğrencinin dönütten beklentisini anlayabilmek ve karşılayabilmek zordur (Hyland, 1998; Hyland, 2003). Bu durum, öğrencilerin dönüte nasıl tepki verdiklerini etkileyebilmektedir. Hyland (1998)'e göre, öğrenciler için faydalı olabileceğı düşünölen bazı dönütler öğrencilerden ters tepki alabilmektedir. Öğretmen tarafından verilen dönütler, öğrenci tarafından kabul edilip değerlendirilebildiğı gibi, faydasız bulunup göz ardı da edilebilmektedir, hatta öğrenciler bu değerlendirmeleri küçümseyebilmektedir.

Diğerk taraftan, öğretmenin dönütü nasıl verdiğı de önemlidir. Öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilmeye maruz kalmak ve olumsuz dönüt almak öğrencileri endişelendirmektedir (Al-Shboul ve Huwari, 2015; Lin ve Ho, 2009). Çünkü öğrenciler, yabancı dilde bir yazı yazabilecek kadar beceriye sahip olmadıklarını düşünmekte ve öğretmenin nasıl bir dönüt vereceğı konusunda endişelenmektedirler (Al-Shboul ve Huwari, 2015). Ayrıca, öğretmenin öğrencileri yeterince cesaretlendirmemesi ve öğrencilerin yaptıkları hatalara karşı ilgisiz tavır sergilemesi, öğrencilerde yazma kaygısına neden olmaktadır (Kara, 2013; Rankin-Brown, 2006). Eğer öğretmen öğrencilere dönüt verme konusunda eksik kalırsa (Kara, 2013), bu durum, öğrencilerin kaygılanmasının yanı sıra fikirlerini organize

etmede yetersiz kalmasına ve yazma becerisinde gelişim gösterememesine neden olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Sonuç olarak, öğretmenin geri bildirim yaklaşımından dolayı, verdikleri cevaplar ve yazdıkları ürünler sonucu yanlışlarını fark edemeyen, öğretmeni bir tehdit unsuru olarak algılayan öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dilde bir paragraf ya da kompozisyon yazabilmek için yeterli düzeyde dilbilgisi ve kelime bilgisine sahip olmak önemlidir. Başarılı bir yazar olabilmek için çok çeşitli deneyimlerin yanı sıra zengin bir kelime bilgisi dağarcığına da sahip olunması gerekmektedir (Hyland, 2003). Öğrencilerin sahip olduğu kelime dağarcığı ile yazacakları metin için gerekli olan kelime miktarı arasındaki farkın büyük olması öğrencileri kaygılandırabilmektedir (Choi, 2013). Örneğin, cümleleri ve paragrafları bağlarken kullanılan bağlaçlar hakkında yeterli bilgiye sahip olunmaması, yazının akışı içerisinde birbirinden bağımsız cümleler ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Al-Shboul ve Huwari, 2015). Bunun yanı sıra, dilbilgisi de iyi bir yazı yazabilmenin şartları arasında yerini almaktadır. Aksi takdirde, yeterli düzeyde olmayan dilbilgisi, öğrencilerin metin oluşturma sürecinde kaygılanmalarına neden olmaktadır (Zhang, 2011). Sonuç olarak, öğrenciler, kelime ve dil bilgisi eksikliklerinden dolayı yazma eyleminde zorlanmakta (Al-Shboul ve Huwari, 2015; Atay ve Kurt, 2006), fikirlerini yazılı olarak uygun ve doğru bir şekilde ifade etmede sıkıntı yaşamakta (Hyland, 2003) ve bu durum onların yazma kaygılarını beslemektedir.

Dilbilgisi ve kelime bilgisinin yazma becerisindeki önemi yadsınamaz. Ancak, bu noktada öğrenciye gönderilen mesaj önemlidir. Leki (1999)'ye göre, öğretmenler, ortaya konulan fikirlere önem verdiğini ifade edip, üretilen yazılı bir metni sadece yapısal açıdan değerlendirirse, öğrenciler kafa karışıklığı ve kaygı durumuyla karşı karşıya kalmaktadır çünkü yazdıkları metnin neye göre değerlendirileceğini anlamlandıramamaktadırlar. Yaşanan karmaşanın yanı sıra bu durum öğrencilerin kelime ve dilbilgisi gibi dilsel yeterlilikleri konusunda kaygılanmalarına sebep olmaktadır çünkü dilin bu alanlarında iyi olmayı, yazılacak konuda iyi bir fikir üretmekten daha önemli olduğunu düşünmelerine ve bu yetersizliklerden dolayı kendilerini yeterince ifade edemediklerini hissetmelerine neden olmaktadır (akt. Zhang ve Zhong, 2012). Yazılı bir metnin değerlendirmesinin nasıl yapılacağı kadar değerlendirme esnasında yazının içeriğinden ziyade dilsel yapılarına odaklanılması öğrencilerin kaygılanmasına sebep olmaktadır.

Yazma kaygısı nedenlerinin irdelendiği alanyazını incelendiğinde, yazılacak metnin türünün, yazma kaygısına neden olabileceği (Faigler ve diğerleri, 1981; Poff, 2004) görülmektedir. Faigler ve diğerleri (1981), öyküleyici ve betimleyici türde kompozisyon yazmanın, kaygıya neden olduğunu ifade etmektedirler çünkü bu tür metinlerde bireyin kendisini yansıtması, kendi kişisel tecrübelerinden yola çıkarak yazıyı kaleme alması beklenmektedir. Sonuç olarak, kişi kaygılanmakta ve maruz kaldığı bu kaygı onun performansını olumsuz bir şekilde etkilemektedir. Diğer taraftan, kişisel tecrübenin daha az dahil olduğu yazı türü olan tartışmacı bir metin yazarken, birey kendini daha az kaygılı hissetmektedir çünkü kişisel tecrübenin daha az dahil olduğu bu tür yazılarda kişinin belirli bir durum ya da olay hakkında lehinde ya da aleyhinde fikrini ortaya koyması beklenmektedir.

Kara (2013), yazma kaygısının nedenlerini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin geçmiş deneyimlerinin, öğretmenin ve ders kitabının kaygıya neden olduğunu saptamıştır. Öğretmenin öğretim tarzı ile kaygı arasında da bir ilişki bulunduğu saptanmıştır. Öğretmenin derste yeterli örnek sunmaması ya da dersi ilginç bir şekilde anlatamaması, kaygı sebepleri arasında yerini almaktadır. Ayrıca, ders kitabının yeterli örnek ve alıştırmaya sunmaması ve konuyu anlatmadaki eksikliği bir diğer kaygı sebebi olarak sunulmaktadır. Son olarak, geçmiş deneyimlerin yazma kaygısını etkileyebileceğinin belirtildiği bu çalışmada, öğrencilerin daha önceki yazma deneyimlerinde test formunda sınavlara alışkın olmalarından dolayı nadiren yazı yazdıkları, yazma eylemini bir alışkanlık haline getirmedikleri ve bu durumun kaygıya neden olduğu ifade edilmektedir.

Geçmiş deneyimler ve yazma kaygısı, alanyazınında üzerinde durulan bir ilişki olduğu görülmektedir. Yazma, bol bol pratik yapılması gereken bir beceridir (Reeves, 1997) ve Zhang (2011) ve Ateş (2013) tarafından yürütülen çalışmalarda, sınıf içi ve sınıf dışında yetersiz yazma etkinliğinin öğrencilerde yazma kaygısına neden olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yeteri kadar yazma alışkanlıklarının olmamasının nedeni geçmiş deneyimlerinden kaynaklı da olabilmektedir. Bunun nedeni daha önceki eğitim yaşantılarında yeteri kadar yazma dersine maruz kalmamaları ya da test şeklinde hazırlanan sınavlara aşına olmalarından kaynaklanabilmektedir. Atay ve Kurt (2006), Susoy ve Tanyer (2013) ve Al-Shboul ve Huwari (2015), çalışmaları kapsamında geçmişteki eğitimlerinde yazma eylemine maruz kalmamanın yazma kaygısına neden olduğunu saptamışlardır. İlgili

araştırmalardan yola çıkararak, geçmiş yaşantıların öğrencilerin günümüzdeki yazma alışkanlıklarını etkileyebildiği ve bazı eksik deneyimlerden ötürü yazma kaygısına sebebiyet verebildiği sonucuna varılabilmektedir.

2.4.3 Yazma Kaygısını Azaltmak İçin ğretmenlere neriler

Yazma eylemi, yabancı dilde yazı yazma sürecini öğrenmeye çalışan bazı öğrenciler için oldukça yorucu bir süreç haline gelebilmektedir (Cheng, 2004b). Bu nedenle, öğretmenlerin yapacakları bazı dokunuşlar, bu yorucu ve kaygı dolu süreci daha verimli ve eğlenceli hale getirebilmektedir nk ğrencilerinin, kaygıdan arınmış bir ortamda, iyi birer yazar olabilmeleri için gerekli sorumlulukları alması gereken kişi öğretmendir (Lin ve Ho, 2009). Öğretmenler, yazma kaygısının nedenlerini bilmeliler ki yazma derslerini kaygıdan arındırabilmeli ya da bu derslerde kaygıyı en aza indirebilecek şekilde dzenleyebilmelidir (Zhang, 2011).

Öğrencilerin yazma sürecini olumsuz etkileyen yabancı dilde yazma kaygısını azaltabilmek için sınıf atmosferi oldukça önemlidir. Öğrenciler kaygılı birer birey olarak dünyaya gelmemektedirler. Ancak, ğrenme ortamı öğrencilerin stres yaşamasına neden olmaktadır (Qashoa, 2014). Kaygı, ğrenim sürecinden tamamen yok edilememektedir ancak sınıfta pozitif bir atmosfer yaratmak kaygı seviyesini azaltmaktadır (Hassan, 2001). Bu nedenle, öğretmenler, iyi bir dinleyici rolü üstlenip enerjik ve içten davranırlarsa (Bekleyen, 2004), sınıfta stresten uzak, rahatlatıcı (Rahim ve diğerleri, 2016), olumlu bir ortam yaratırlarsa kaygıya neden olabilecek unsurları azaltabilirlerse öğrenciler kendilerini daha iyi hissedebilmektedirler (MacIntyre ve Gardner, 1991a).

Öğrencilerin yazma becerilerine yönelik inançları, yazma kaygılarını besleyen güçlü bir değişken olduğu için öğretmenler bu noktada dikkatli olmalıdır. Öğretmenler, ğrencilerinin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunurken, yazmaya yönelik pozitif algı yaratmalarına da destek olmalıdır nk öğrencilerin yazmaya yönelik inançları, kaygıya neden olmaktadır (Cheng, 2002; Cheng ve diğerleri, 1999). İyi bir şekilde yazmayı öğrenebilmek adına emek isteyen, zorlu bir süreçten geçmeleri gerektiğine inanan (Cheng, 2004b) ğrencilere, yalnız olmadıklarını hissettirmek, kendileri ile aynı düşünceyi paylaşan sınıf arkadaşlarının da olduğunu göstermek için grup tartışmasından faydalanılabilir. Sınıfça ya da kk gruplar halinde bir araya

gelen öğrenciler, yabancı dilde yazma korkularını ifade edebilir ve bu korku ile nasıl baş edebildiklerini paylaşabilirler (Cheng, 2004b). Yazma becerisine yönelik korkularının yanı sıra Reeves (1997)'e göre, öğrencilerin bu derse dair sevdikleri ve sevmedikleri şeyleri ifade etmeleri, en çok keyif aldıkları yazma türünü paylaşmaları ya da bu dersten beklentilerini ortaya koymaları istenebilir. Böylece, sınıfta yapılan bu paylaşımlar, yazma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilecektir.

Özgüven eksikliği, yabancı dilde yazma kaygısına neden olmaktadır (Cheng, 2004b) ve bu nedenle öğrencilerin yazma kaygısıyla baş edebilmeleri için kendilerine güvenmelerinin sağlanması gerekmektedir (Qashoa, 2014). Yabancı dilde yazma kaygısını olumsuz etkileyen kendine güven eksikliği ile baş edebilmek için öğrencilerin ne yapamadıklarına değil, neyi yapabildiklerine odaklanmaları önemlidir. Yabancı dilde yazma kaygısına sahip bireyler yazdıkları metinleri beğenmemektedir, ortaya çıkan iyi bir ürün görememektedir. Ancak, öğretmenleri, öğrencilere yazdıkları metinlerde neleri iyi yaptıklarını ve hangi noktalarda yetenekli olduklarını göstermelidir. Bu destek, öğrencilere yazma eylemini devam ettirme yolunda cesaret verecektir (Cheng, 2004b). Kısacası, yazma, zor bir süreçtir ve bu süreçte öğrencilerin kendilerine olan güvenlerini yitirmemeleri oldukça önemlidir.

Ayrıca, öğretmenlerin ve hatta profesyonel yazarların bile kaygılandıkları gerçeği öğrencilerle paylaşılmalıdır. Hatta öğretmenlerin bizzat kendileri, yazılı bir ürün ortaya koyarken karşılaştıkları zorluklardan bazılarını öğrenciler ile paylaşabilirler (Reeves, 1997). Örneğin, öğretmen yazacağı bir metnin taslağını öğrenciler ile paylaşabilir, bu metni daha iyi hale getirmek için neler yapılabileceği hakkında önerilerde bulunmalarını isteyebilir. Sonrasında, öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılan metin öğrencilerle paylaşılabilir ve öğretmen süreçte hissettiği olumsuz duygu ve düşüncelerle nasıl baş ettiğini açıklayabilir (Cheng, 2004b). Böylece, öğrenciler yazma kaygısıyla karşı karşıya kalan, yalnız olmadığını, bu olumsuz duyguyla baş etmeye çalışan başka kişilerin de var olduğunu görme imkanı bulmaktadır.

Yazma dersi veren öğretmenler, öğrencilerin yazılı ürünlerine yönelik uyguladıkları hata düzeltme yaklaşımları konusunda da hassas olmalıdır. MacIntyre ve Gardner (1994), kaygı ile hata yapma korkusunun karşılıklı bir ilişkisinin olduğunu ifade etmektedir. Bu korku, öğrencilerin derste kendilerini kaygılı hissetmesine ortam hazırlamaktadır. Öğretmenler öğrencilere dönüt verirken, onların performansını

değerlendirirken öğrenciye gönderilen mesaj önemlidir. Sadece yapısal düzeltmeler yapıldığında, öğrenciler metni oluştururken ortaya koydukları düşüncelerden ziyade, dil bilgisel unsurların daha değerli olduğunu düşünmeye başlamaktadır. Ancak, dilin doğru kullanımı kadar, içeriğin anlamlı olmasının da önemli olduğu vurgulanırsa, öğrencilerin yazma dersine yönelik motivasyonları artacaktır (Cheng, 2004b). Aksi takdirde, dilbilgisi kadar basit bir şeyi yapamadıklarını düşünmeleri, kaygı seviyelerinin artmasına sebep olmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğretmen dil bilgisel unsurların yanında, yazılı bir metin oluştururken öğrencilerin ürettikleri fikirlerin de önemli olduğunu onlara hissettirmelidir. Böylece, yazma sürecine yönelik öğrencilerin algıları netleştirilirse öğrencilerin zihninde, yazma sürecine yönelik yanlış bir resim çizilmemiş olacaktır. Diğer taraftan, yapısal düzeltmeler yapılırken de öğretmenlerin dikkatli olması gerekmektedir. Hata yapmanın kabul gördüğü ve yazma becerisinin gelişimini sağladığı öğrenciye hissettirilmelidir. Yazılan cümlenin anlamını büyük oranda etkilenmiyorsa ufak kelime ve dilbilgisi yanlışlarına müsaade edilmeli, dilin doğru kullanımına oranla yazının içeriğinin, düşüncelerin akışının daha önemli (Qashoa, 2014) olduğu vurgulanmalıdır. Sonuç olarak, öğrenciler hata yapmanın kötü olmadığını ve hata yapmanın öğrenmenin bir parçası olduğunu ve metin oluştururken yazının sadece dilbilgisi ve kelimedenden oluşmadığı, içeriğin nasıl ifade edildiğinin de önemli olduğunu anlamış olacaktır ve kendisini yazma sürecinde daha rahat hissedebilecektir.

Diğer bir yandan, değerlendirme sürecinde öğretmenlerin tavır ve davranışları da kaygıyı tetikleyebilmektedir. Hatanın düzeltilmesinden ziyade nasıl düzeltildiği oldukça önemlidir. Yazma ürünlerinin hatasız olması gerektiğini düşünen öğrenciler (Cheng, 2004b; Hyland, 2003) ile karşı karşıya kalan öğretmenler, bu noktada hassas davranmalıdırlar. Cheng (2002)'e göre, hatalı da olsa öğrenciler kendilerinden utanmadan, başarısız olma korkusu yaşamadan yazı performansı ortaya koymaktan çekinmemelidir. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilere olumlu dönüt vermeli, iyi bir fikir ürettiklerinde onları desteklemeli, öğrencileri yazma konusunda teşvik etmelidir. Ayrıca, tüm bu süreçlerde, öğretmenin anlayışlı ve sıcak bir tavır sergilemesi kaygının artmasını engelleyebilmektedir (Cheng, 2004b).

Değerlendirme ve dönüt verme süreçlerinde ortaya konulan öğretmen tavır ve davranışlarının yanı sıra bu süreçlerin amacı ve nasıl gerçekleşeceği hakkında

öğrencilere bilgi verilmesi de önemlidir. Hatanın öğrenmenin önemli bir parçası olduğu, yapılan hatalar sayesinde yeni bilgiler edinilebileceği (Cheng, 2004b) öğrencilere anlatılmalıdır. Öğrencilerin yazılı metinleri üzerinde herhangi bir düzeltme yapılmadan önce onlara bu düzeltme ve dönüt verme işleminin amacı açıklanmalıdır. Böylece, öğrenciler, kırmızı kalemle işaretlenmiş metinlere baktıklarında olumsuz değerlendirmelerden ziyade, öğretmenlerinin daha iyi yazı yazabilmeleri için sunmuş oldukları öneri ve yorumları görecektir (Rankin-Brown, 2006).

Hata yapmaktan ve kötü bir ürün ortaya koymaktan korkan, bu nedenle yabancı dil yazma kaygı seviyelerinde artış gözlenen öğrenciler, yazma sürecinde oluşturulan taslak metinler sayesinde daha az hatalı ürünler ortaya koyabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini azaltmak için içerisinde planlama, düzenleme, taslak metin oluşturma, dönüt alma süreçlerinin yer aldığı sürece yönelik yazma çalışmaları yapılmalıdır (Qashoa, 2014). Öğretmenler, öğrencilerini ana metni oluşturmadan önce birkaç taslak yazmaları yönünde cesaretlendirmelidir (Reeves, 1997). Rankin-Brown (2006)'a göre yazma, sadece sonucunda ortaya çıkacak olan yazılı metne odaklanılan bir aktivite değildir. Öğretmenler, öğrencilerine yazma dersinin bir süreç olduğunu öğretmelidir, yazı çalışmalarının ilk taslağında kusursuz bir yazı performansı ortaya koymaya odaklanmamaları hatırlatılmalıdır. Reeves (1997)'e göre, üzerlerinde ilk denemede kusursuz bir metin oluşturma baskısı hissetmeyen öğrenciler, yazının son formuna karar vermeden önce özgürce taslak metinlerde fikirlerini üretebilmektedir. Ancak, burada öğretmenin tavrı da oldukça önemlidir. Oluşturulan taslak metinler sayesinde, öğrenciler ana metni daha az hatayla oluşturma fırsatı bulmaktadır. Ama bu taslak metinlerde yapılan her hatanın düzeltilmesi öğrencinin tutumunu ve motivasyonunu olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenci ürünlerindeki her hatayı düzeltmekten kaçınmalıdır (Riasati, 2011) ve hatta zaman zaman değerlendirme olmaksızın öğrencilerin serbestçe yazı yazmalarına olanak sağlanmalıdır (Cheng, 2002).

Cheng (2004b)'e göre, hata yapmaktan korkan, yazılı ürünlerinin hatadan arınmış bir şekilde oluşturulmasına odaklanan öğrenciler için farklı türde yazma aktiviteleri denenebilir. Örneğin, öğretmen kontrolünde, eposta aracılığı ile kurulan yazılı iletişim ya da günlük yazma aktivitesi ile dil bilgisel hata yapmaktan korkmaksızın yazı yazabilen öğrencilere sahip olabiliriz. Eposta vasıtasıyla kurulan yazılı iletişim

aracılığıyla öğrenciler yabancı dilde yazma eylemini daha rahat bir atmosferde gerçekleştirme imkanı bulurken, ne yazacaklarına kendilerinin karar verdikleri günlük yazma aktivitesi ile yabancı dil kalıplarını kullanmayı tecrübe edebilmektedirler.

Yazma derslerinde, konu seçimi de öğrencilerde kaygı uyandırabilmektedir. Öğretmenlerin bu durumun farkında olmaları ve buna göre adım atmaları önemlidir. Öğrencilerin ilgi duymadıkları ya da aşına olmadıkları bir konuda yazı yazmalarını istemek, sürece dahil olması için kaygıya davetiye çıkarmak demektir. Bu noktada, öğretmenler, yazma konusu seçiminde öğrencilere ilgi duydukları konuyu seçme hakkı tanınmalıdır (Cheng, 2004b). Özellikle yabancı dilde yazı yazmaya yeni başlayanlar için aşına oldukları konular seçilmelidir (Rankin-Brown, 2006). Yazma dersi öğretmeni, sınıfta katı kurallar çerçevesinde değil de daha esnek kurallar ile konu seçimi sürecini yönetirse, sınıfta hissedilen kaygı seviyesi daha aşağı bir seviyeye çekilebilecektir (Cheng, 2004b). Diğer taraftan, eğer öğrenciler konuya aşına değil ise öğretmen, bazı ısınma aktiviteleri ile (Öztürk ve Saydam, 2014), beyin fırtınası yaptırma, konuyla ilgili fotoğraflar gösterme ya da yazma konusu ile ilgili bir okuma parçası okutma gibi etkinliklerle öğrencilerin hedef konuyla ilgili yeteri kadar zihinsel şema oluşturmalarına yardımcı olabilir (Hyland, 2003).

Alanyazınına göre zaman baskısı altında yazı yazmak öğrencileri kaygılandıran bir etmendir (Cheng, 2004b; Kırmızı ve Kırmızı, 2015; Lin ve Ho, 2009; Zerey, 2013) ve bu yüzden bu baskının öğrencilerin üzerinden kaldırılması önemlidir. Dil kaygısı taşıyan bir öğrencinin diğer öğrencilere oranla bir alıştırmayı daha uzun sürede yaptığı (MacIntyre ve Gardner, 1994) gerçeği göz önüne alındığında, “öğrencilere, yeterli zamanlarının ve yazma sürecinde memnun kalmadıkları yerleri düzeltme şanslarının olacağı güvencesinin verilmesi” (Cheng, 2004b: 56) oldukça önemlidir.

Diğer bir taraftan, sınav ortamında da kısıtlı bir zamanda yazı yazmak öğrencileri kaygılandırmaktadır ve eğer bir öğretmen, zaman baskısının öğrenciler üzerindeki olumsuz etkisini azaltmak istiyorsa mümkün olduğunca zaman sınırlaması olan yazma sınavlarından kaçınılmalıdır (Cheng, 2004b). Ancak, eğer eğitim verilen kurumda, sınavlardan zaman sınırlaması kaldırılamıyorsa öğrencilerin bu durumla nasıl baş edebileceklerini bilmeleri gerekmektedir. Bu durum için Qashoa (2014), çalışması sonucunda bir çözüm önerisi saptamıştır. Bu öneriye göre, sınavlarda zaman baskısı altında yazı yazmaya alışmaları için öğrencilere sınav ortamlarına

benzer ortamlarda zaman baskısı altında yazı yazma çalışmaları yaptırılmalıdır ve öğrenciler bu konuda eğitilmelidir. Sınavın süresinin yanı sıra sınavda düşük not alma korkusu da öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Ancak bu durum avantaja çevrilebilir. Öğretmen bu kaygı ile nasıl baş edeceğini bilirse kaygıyı kontrol altında tutabilmekte ve öğrencileri sınav yaparak, sınava daha iyi odaklanmalarına yardımcı olabilmektedir. Sonuç olarak, öğrencilerin yazma performansında gelişme gözlemlenmektedir (Negari ve Rezaabadi, 2012)

Sınavda ya da bazı sınıf içi aktiviteler esnasında öğrenciler tek başlarına bir metin oluşturmaya çalışmaktadır. Ancak, bazı öğrenciler ne yazacağına karar verememekte, fikir üretmekte zorlanmaktadırlar (Rankin-Brown, 2006). Bu nedenle, öğrencilerin bir arada, işbirlikçi bir şekilde yazma sürecine katılmaları öğrencilere süreçte yalnız olmadıklarını hissettirmektedir ve fikir üretememekten kaynaklanan kaygı düzeylerini azaltabilmektedir (Cheng, 2004b). Öğrencilerin birlikte bir yazı aktivitesi üzerinde çalışmaları, sınıfta daha pozitif bir atmosfer yaratacak ve öğrencilerin yazma yolundaki zorlukları aşmalarına yardımcı olacak, yazma aktivitelerine katılımlarını artıracaktır (Rahim ve diğerleri, 2016). Öte yandan, akranlar, öğrencilere hatalarını düzeltme (Al-Shboul ve Huwari, 2015) ve yazma becerilerini geliştirme (Rahim ve diğerleri, 2016) fırsatı da sunmaktadır Bu nedenle, öğrencilerin sınıf arkadaşlarının değerlendirme sürecine dahil edilmesi önerilmektedir (Hassan, 2001) ama sınıflarda akran değerlendirmesi korkusu taşıyan öğrenciler bulunmaktadır (Rankin-Brown, 2006). Bu noktada öğretmenler, öğrencileri iyi yönlendirmeli ve sınıf arkadaşlarının yazılı ürünlerini okurken dil bilgisel hatalardan ziyade içeriğe odaklanmalarını sağlamalıdır (Cheng, 2004b).

2.5 YAZMA KAYGISI İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, ikinci ya da yabancı bir dilde yazma kaygısı üzerine yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalara verilmiştir.

2.5.1 Uluslararası Çalışmalar

2.5.1.1 Yüksek lisans çalışmaları

Zhang (2011), “A Study on ESL Writing Anxiety among Chinese English Majors: Causes, Effects and Coping Strategies for ESL Writing Anxiety” adlı tez çalışmasında, İngilizce alanında eğitim gören birinci ve ikinci sınıf Çinli öğrencilerin yaşadıkları yabancı dil yazma kaygısını incelemeyi, yaşadıkları bu kaygının yazma performansları üzerindeki etkisini ortaya koymayı, yazma kaygısının temel nedenlerini araştırmayı ve İngilizce yazma kaygısını azaltmaya yönelik yararlı öğrenme ve öğretme stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin yüksek düzeyde İngilizce yazma kaygısı yaşadıkları ve ikinci sınıf öğrencilerinin, birinci sınıf öğrencilerine oranla daha fazla yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Yazma kaygısı türlerinden bilişsel kaygının iki grupta da en yüksek kaygı türü olduğu saptanmıştır.
- Yazma kaygısının yazı performansı etkisine bakıldığında, kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, yazma dersi notlarının düştüğü sonucuna varılmıştır.
- Dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, yetersiz yazma çalışmaları, sınav korkusu, yazma konusu hakkında bilgi eksikliği ve özgüven eksikliği, öğrencileri kaygılandıran temel nedenler olarak öne çıkmıştır.
- İngilizce yazma kaygısını azaltmaya yönelik katılımcılara önerilen stratejiler arasında ezber, taklit, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, öğrenci merkezli ve daha pozitif bir sınıf ortamı, yazma etkinliklerinde öğretmenin rehber olması, öğrencilere motive edici ve yapıcı dönüt verilmesi ve yazma etkinliklerinin sonuç değil süreç odaklı olması yer almıştır.

Aljafen (2013), “Writing Anxiety among Efl Saudi Students in Science Colleges and Departments at a Saudi University” isimli yüksek lisans çalışmasında, hazırlık, Mühendislik ve Eczacılık eğitimi alan Suudi üniversite öğrencilerinin İngilizce akademik yazı yazarken hangi düzeyde kaygılandıklarını tespit etmeyi ve yazma kaygısının nedenlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırmaya katılan üç grubun da neredeyse aynı derecede orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak, daha ayrıntılı ele alındığında mühendislik öğrencilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine göre biraz daha fazla kaygıya sahip oldukları ve en az kaygılı grubun eczacılık öğrencilerinin içerisinde bulunduğu grup olduğu ifade edilmiştir.
- Yazma kaygısının nedeni olarak, öğrencilerin geçmiş İngilizce eğitimlerinin zayıf olmasının en çok üzerinde durulan neden olduğu ve bunu sırasıyla güven eksikliğinin, öğretmen tarafından yapılan değerlendirmenin ve bilimsel terminoloji kullanımının takip ettiği saptanmıştır.

El-Shimi (2017), “Second-language Learners’ Writing Anxiety: Types, Causes, and Teachers’ Perceptions” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Kahire’de Amerikan Üniversitesi’nde İngilizce Dil Enstitüsünde yoğun İngilizce eğitimi alan birinci sınıf öğrencilerinde ikinci dilde yazma kaygısının varlığını ve sebeplerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrenciler arasında yazma kaygısı türlerinden en çok somatik kaygı ve bilişsel kaygının hakim olduğu tespit edilmiştir.
- Olumsuz değerlendirilme korkusu ve kısıtlı zamanda yazı yazmanın İngilizce yazma kaygısının en temel iki nedeni olduğu saptanmıştır.

2.5.1.2 Doktora çalışmaları

Ahmed (2011), “The EFL Essay Writing Difficulties of Egyptian Student Teachers of English: Implications For Essay Writing Curriculum and Instruction” isimli doktora tez çalışmasında, öğretmen ve öğrenci bakış açılarından faydalanarak Mısırlı İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin kompozisyon yazarken karşılaştıkları zorlukları ve yazma dersi veren öğretmenlerinin uygulamalarını incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğretmenlerin yazma öğretiminde odaklarının dil ve mekanik, içerik, yapı ve düzen ile yazma pratiği olduğu saptanmıştır.

- Öğrencilerin kompozisyon yazma sürecinde planlama aşamasında karşılaşılan zorluklar, organizasyon ile ilgili zorluklar, sözcüksel zorluklar, dilbilgisi, noktalama, yazımı içeren teknik zorluklar ve gözden geçirme ile düzenlemeyle alakalı zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

2.5.1.3 Makaleler

Min ve Rahmat (2014), “English Language Writing Anxiety among Final Year Engineering Undergraduates in University Putra Malaysia” isimli makale çalışmasında, Mühendislik son sınıf öğrencilerinin İngilizce yazma kaygılarının incelenmesini ve bu kaygının cinsiyet, ırk ve MUET (Malezya Üniversitesi İngilizce Sınavı) değişkenleri ile ilişkisinin araştırılmasını amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Cinsiyet, ırk ve MUET değişkenleri ile kaygı arasındaki ilişkiye bakıldığında erkek, Çinli ve MUET sınav sonucuna göre daha yüksek puan alan öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin çoğunlukla yazma kaygısı türlerinden somatik kaygı altında toplandığı gözlemlenmiştir.

Rezaei ve Jafari (2014), “Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design” isimli makale çalışmasında, İngilizce alanında eğitim gören İranlı üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma kaygı seviyelerini, kaygı türlerini ve nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin yüksek seviyede İngilizce yazma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır.
- Yazma kaygı türlerinden bilişsel kaygının öğrenciler arasında en yaygın kaygı türü olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilip düşük not alma korkusu, kendine güven eksikliği, dil bilgisi yapılarında yetersiz bilgiye sahip olma, zaman baskısı altında yazı yazma, sınav kaygısı, fikir üretme ve düşünceleri organize etme, yazma becerisinden keyif almama, yetersiz yazma çalışmaları,

ortamın gürültülü olması öğrencileri kaygılandıran sebepler olarak tespit edilmiştir.

Hassan (2001), “The Relationship of Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students” isimli çalışmasında, Mısır’da İngilizce bölümüne kayıtlı üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin yazma kaygısı ve benlik saygılarının yazılarının niteliği ve niceliği ile ilişkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yazma kaygısının benlik saygısı ile negatif ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Benlik saygısı düşük olan öğrencilerin kaygı seviyesinin yüksek olduğu saptanmıştır.
- Yazma kaygısının öğrencilerin ürünlerinin niteliğini negatif olarak etkilediği belirtilmiştir. Diğer bir değişle, kaygı seviyesi düşük olan öğrencilerin, yüksek kaygı seviyesine sahip olan öğrencilere oranla daha nitelikli kompozisyon yazdıkları sonucuna varılmıştır.

Al-Shboul ve Huwari (2015), “The Causes of Writing Apprehension through Students’ Perspective” isimli makale çalışmasında, Utara Malezya Üniversitesi (UUM)'nde doktora eğitimi alan Ürdünlü öğrencilerin doktora tezlerini yazarken yaşadıkları yabancı dilde yazma kaygısının nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonucunda, kaygı nedenleri dört tema altında toplanmıştır. Fikirleri organize etme, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksiklikleri, yazma becerisine yönelik motivasyon eksikliği, olumsuz değerlendirilme korkusu, akademik yazı yazma konusunda bilgi eksikliği ve geçmiş deneyimler yazma kaygısının nedenleri olarak saptanmıştır.

Lin ve Ho (2009), “An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students’ Perspectives” isimli makale çalışmasında, Tayvan’da İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü üniversite üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonucunda, yazma kaygısı nedenleri beş adet tema altında toplanmıştır. Bunlar; kısıtlı bir zamanda yazı yazmak, öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilmeye maruz kalma ya da düşük not alma korkusu, akranlar arası rekabet, yazılacak metnin formu ve yazma konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olunmamasıdır.

Cheng (2004b), ‘EFL Students’ Writing Anxiety: Sources and Implications’ isimli makale çalışmasında, İngilizce alanında eğitim gören lisans ve lisansüstü eğitimi alan öğrencilerin bakış açısından yabancı dilde yazma kaygısı sebeplerini araştırmayı ve daha az strese neden olacak bir eğitim ortamı oluşturmak için yazma dersi veren öğretmenlere çeşitli öneriler sunmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonucunda dört farklı kaygı nedeni saptanmıştır. Bunlar, öğretim uygulamaları, yazmanın kendisine ve yazmayı öğrenmeye yönelik kişisel inançlar, ikinci dilde yazma becerisinde kendine güven eksikliği ve kişilerarası tehditlerdir.
- Çalışma sonucunda öğretmenlere sunulan öneriler şu şekildedir:
 - Öğrenciler, yazma konusunu belirleme ve metni oluşturma aşamalarında özgür olmalı, ilgi duydukları konularda yazmalarına olanak verilmelidir.
 - Öğrencilerin farklı türlerde yazı yazmalarına olanak sağlanmalıdır.
 - Öğretmenler, zaman baskısı altında yapılan yazma sınavlarından mümkün olduğunca kaçınmalıdır.
 - Öğrencilere, hatanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğu ve hatalarından yeni bilgiler edinebilecekleri ifade edilmelidir.
 - Sınıf arkadaşları ile birlikte fikir ortaya koymak ve metin üretmek, öğrencilere yalnız olmadıklarını hissettirmek için önemlidir.
 - Öğrencilerin oluşturdukları metinler değerlendirilirken, dil bilgisel yapıların yanı sıra metnin içeriğinin de önemli olduğu mesajı verilmelidir.
 - Öğrencilerin yazma becerisine yönelik olumsuz düşünceleri olduğundan dolayı, sınıfça ya da küçük gruplar halinde öğrencilerin yabancı dilde yazmaya yönelik korkularını ve bu korku ile nasıl baş ettiklerini paylaşımları faydalı olacaktır.

- Öğrencilerin yazdıkları metinlerde neleri yapamadıklarından ziyade neleri yapabildiklerine odaklanması sağlanarak kendine güven duymasının sağlanması önemlidir.

Qashoa (2014), “English Writing Anxiety: Alleviating Strategies” isimli makale çalışmasında, Birleşik Arap Emirlikleri’nde üç farklı üniversitede İngilizce öğrenen öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı nedenleri ve bu kaygıyla baş etme yöntemlerini öğrenciler ve İngilizce eğitimi veren öğretim elemanlarının bakış açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Düşük düzey yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin kullandıkları stratejiler genel hatlarıyla şu şekilde ifade edilmiştir: öğrencilerin kendilerine güvenmelerinin sağlanması, akranlar ya da öğretmen tarafından hataların düzeltilmesine karşı pozitif bir bakış açısının geliştirilmesi ve hataların öğrenme sürecinde yardımcı olduğunun düşünülmesi, sınıf dışında bol İngilizce yazı çalışmalarının yapılması, örnek yazı metinleri taklit edilerek yazı çalışmalarının yapılması, kelime defterinin tutulması, dilbilgisi hatalarının fark edilip çözüm bulunması, sınavlara iyi hazırlanılması, bilinmeyen kelimelerle karşılaşıldığında anlamlarının diğer bilgiler ışığında tahmin edilmeye çalışılması, yazma sürecini kolaylaştırmak ve zaman kaybı yaşamamak için yazmaya başlamadan önce yazma konusunun ana hatlarını belirleyip plan yapılmasıdır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin bakış açısından sunulan stratejiler şu şekilde ifade edilmiştir: hata yapmak normal kabul edilmeli çünkü hatalar yazma becerisinin gelişimini sağlar, cümlenin anlamını büyük oranda etkilemiyorsa küçük dilbilgisi ve kelime hataları hoş görülmeli ve puanlamanın büyük kısmı yapıya değil içeriğe gitmeli, sınavlarda zaman baskısı altında yazı yazmaya alışması için öğrenciler bu konuda eğitilmeli, sürece dayalı yazma çalışmaları yaptırılmalı, sınavlarda dilbilgisi ile zaman kaybedilmemeli çünkü dilin doğru kullanımından ziyade düşüncelerin akışı daha önemlidir, sınavda yazı yazarken yazmaktan vazgeçilmemeli, sınavda bilinmeyen bir anlam varsa tahmin edilmeye çalışılmalı, öğrencilere yaygın olarak kullanılan İngilizce kelimelerin bir listesi verilmeli, kaygıdan arınmış

bir yazma sınıfı atmosferi oluşturulmalı, ulaşılabilir hedefler konmalı ve öğrencilere özgüven aşılanmalıdır.

Daud, Daud, ve Kassim (2005), “Second Language Writing Anxiety: Cause or Effect?” isimli makale çalışmasında, muhasebe ve işletme dersleri alan üçüncü sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma kaygısı ve yazma başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu ikili arasındaki ilişkinin doğası hakkında bilgi edinmeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yazma başarısı ve yazma kaygısı arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, yabancı dilde yazma becerisinde düşük performans gösteren öğrencilerin daha kaygılı olduğu, ancak performansı iyi olanları daha az kaygıya sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Yazma kaygısının bir sebep değil sonuç olduğu, kaygının yazma becerisindeki yetersizlikler sonucu ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır.
- Öğrencilerin kaygı sebepleri, başta kelime ve dilin kullanımı olmak üzere yazma becerisine dair eksikliklerinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

Choi (2013), “Language Anxiety in Second Language Writing: Is It Really a Stumbling Block?” isimli çalışmasında, Kore’de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencilerinin yabancı dil kaygısı ile yabancı dilde yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi, İngilizce yazma kaygılarının yazma performansları üzerindeki etkisini ve yazma kaygısının nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yabancı dil kaygısı ve yabancı dilde yazma kaygısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yabancı dil kaygısı yüksek olan öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı seviyelerinin de yüksek olduğu gözlenmiştir.
- İngilizce yazma kaygısı ile İngilizce yazma performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ama yüksek kaygının kötü performansa neden olma eğiliminin olduğu ifade edilmiştir.
- İngilizce yazma kaygısı sebepleri arasında öğrencileri en çok korkutanın dilbilgisi hatası yapmak olduğu, bu korkuyu sırasıyla yetersiz kelime bilgisi, kendine güven eksikliğinin takip ettiği saptanmıştır. Ayrıca, İngilizce kaygı

sebepleri arasında ana dilde ve yabancı dilde yazı yazma tarzlarındaki farklılıklar, İngilizce yazı yazma hususunda isteksiz olma, yazıya nasıl başlayacağını ve düşüncelerini nasıl ifade edeceğini bilememenin verdiği huzursuzluk duygusunun da yer aldığı tespit edilmiştir.

Jebreil, Azizifar, Gowhary ve Jamalinesari (2015), “A Study on Writing Anxiety among Iranian EFL Students” isimli makale çalışmasında, İngilizce Öğretmenliği alanında eğitim gören ve farklı dil yeterlik seviyelerine sahip İranlı öğrencilerin İngilizce yazma kaygısı seviyelerini incelemeyi amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin yüksek düzey İngilizce yazma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır.
- Bilişsel kaygının en yaygın kaygı türü olduğu ve bunu somatik kaygının ve kaçınma davranışının takip ettiği tespit edilmiştir.
- Başlangıç seviyesinde olan öğrencilerin, orta seviye ve ileri seviyede yer alan öğrencilere oranla daha yüksek düzey yazma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır.
- Yüksek düzey yazma kaygısının, öğrencilerin cesaretinin kırılmasına, yeteneklerinin azalmasına ve sınıf etkinliklerinden kaçınmalarına neden olabileceği ifade edilmiştir.

Huwari ve Aziz (2011), “Writing Apprehension in English among Jordanian Postgraduate Students at Universiti Utara Malaysia (UUM)” isimli makale çalışmasında, Utara Malezya Üniversitesi (UUM)'nde okuyan Ürdünlü doktora öğrencilerinin yazma kaygı seviyelerini belirlemeyi, yazma kaygısının yaş ve sosyo-ekonomik düzey değişkenleri ile ilişkisini incelemeyi ve öğrencileri en çok kaygılandıran yazma durumunu tespit etmeyi amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun yüksek düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Yazmak kaygısı ile yaş ve sosyo-ekonomik durum arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin, sosyo-ekonomik durumu yüksek olanlara oranla daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir.

- Öğrencilerin çoğunluğunun, ödev ya da yayın yazmaya oranla tezlerini yazarken kendilerini daha kaygılı hissettikleri tespit edilmiştir.

Cheng (2002), “Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety” isimli makale çalışmasında, İngilizce eğitimi alan üniversite birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci dilde yazma kaygılarına yönelik algıları ve öğrenen farklılıkları ile ikinci dilde yazma kaygısı ve ana dilde yazma kaygısı arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Ana dilde yazma kaygısının ikinci dilde yazma kaygısından farklı olduğu sonucuna varılmıştır.
- İkinci dilde yazma başarısına kıyasla ikinci dilde algılanan yazma becerisinin yazma kaygısını daha iyi yordadığı belirtilmiştir.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- İkinci dilde yazma kaygısının sınıf düzeyi arttıkça doğrusal olarak arttığı saptanmıştır.
- Bulgular, yabancı dil öğretmenleri için öğrencilerin kendi yazma becerilerine yönelik pozitif ve gerçekçi bir algı geliştirmelerine yardımcı olmanın öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek kadar mühim olduğunu ve geliştirilen bu pozitif ve gerçekçi algının öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini azaltmada önemli olduğunu göstermektedir.

Marzec-Stawiarska (2012), “Foreign Language Writing Anxiety among Adult Advanced Learners of English” isimli makale çalışmasında, üniversite üçüncü sınıf İngilizce Bölümü öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygılarını incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yazma kaygısının yetişkin öğrenciler arasında mevcut olduğunu saptamıştır.
- Yazma kaygısının somatik boyutu ele alındığında, panik duygusunun öğrencilerin yarıdan fazlasında deneyimlendiği ve öğrencilerin çoğunluğunda fizyolojik semptom olarak kalp atışının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Donup

kalma, zihnin bomboşmuş gibi hissedilmesi ve düşüncelerin birbirine girmesi de öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları semptomlar olarak belirtilmiştir.

- Öğrencilerin bilişsel kaygıyı oldukça fazla düzeyde yaşadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin çoğunluğunun yazma becerisinin gerekli olduğu durumlardan kaçınmadığı tespit edilmiştir.

Rahim, Jaganathan ve Mahadi (2016), “An Investigation on The Effects of Writing Anxiety on Readiness of Writing among Low Proficiency Undergraduates” isimli makale çalışmasında, üniversitede hazırlık dersleri alan lisans öğrencilerinin İngilizce yazma kaygılarının yazma etkinliklerine yönelik hazırbulunuşlukları üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Bilişsel, somatik ve kaçınma kaygı düzeyleri yüksek olan katılımcıların düşük olanlara oranla yazma aktivitelerine yönelik daha fazla kaygı deneyimledikleri saptanmıştır.
- Araştırma sonucunda, İngilizce yazma kaygısının öğrenciler üzerinde hem engelleyici hem de kolaylaştırıcı yönü olduğu tespit edilmiştir.
- Katılımcıların çoğunluğunun yüksek seviye bilişsel kaygı düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilmekten, küçük düşürücü, olumsuz bir yorum almaktan korktukları sonucuna varılmıştır. Ancak, çok az sayıda katılımcının düşük seviyede bilişsel kaygıya sahip olduğu ve akranları ile öğretmenlerinden gelen yorumların onların üzerinde pozitif etkiye sahip olduğu saptanmıştır.
- Katılımcıların çoğunluğunun yüksek seviye somatik kaygı düzeyine sahip olduğu ve kaygı sonucunda terleme ve titremek gibi fizyolojik sonuçlarla karşı karşıya kaldıkları tespit edilmiştir. Daha az sayıda bir öğrenci grubunun ise düşük düzey somatik kaygı seviyesine sahip olduğu ve yazma becerisinde zorlanmalarına rağmen bunu normal karşıladıkları ve fizyolojik bir sonuçla karşı karşıya kalmadıkları saptanmıştır.
- Öğrencilerin yarıdan fazlası yazı yazma eyleminden uzak durmadıkları, yazma becerilerini geliştirmek için çaba sarf ettikleri, öğretmenleri sayesinde

yazma becerilerini geliştirdikleri ama diğer öğrencilerin yazma eyleminden mümkün olduğunca kaçındıkları tespit edilmiştir.

2.5.1.4 Diğer ilgili araştırmalar

Masny ve Foxall (1992), “Writing Anxiety in L2” isimli çalışmasında, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen yetişkin bireylerin yazma kaygıları, tercih ettikleri yazma süreçleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yazma kaygısı ve yazma başarısı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir değişle, başarılı olan kişilerin, düşük yazma kaygı seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Kadınların erkeklerden daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir.
- Kaygı seviyesi yüksek olan kişilerin, yazma derslerine katılma konusunda isteksiz oldukları tespit edilmiştir.
- Başarı seviyeleri düşük ve yüksek olan bireylerin tümünün, yazılarında içerikten ziyade yapıya odaklandıkları sonucuna varılmıştır. Ancak, başarı seviyesi düşük olanların, yapıyla ilgili endişelerinin daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.
- Kaygı seviyesi düşük ve yüksek olan kişilerin hepsi yazının içeriğinden ziyade yapısına odaklandıkları ama kaygı seviyesi düşük olanların, yazının yapısından dolayı daha fazla endişe duydukları sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin içerikten ziyade yapıya odaklanmalarının nedeni, yazmanın gerekliliğinin farkına varmaları olarak ifade edilmiştir.

2.5.2 Ulusal Çalışmalar

2.5.2.1 Yüksek lisans çalışmaları

Genç (2017), “The Second Language Writing Anxiety: The Perceived Sources and Consequences” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dili İngilizce olan B2

seviyesinde hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma kaygısı seviyelerini tespit etmeyi ve bu kaygının sebep ve sonuçlarını araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Hazırlık sınıfı öğrencilerinin yüksek ve orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Öğrencileri en çok sınav ortamında yazı yazmanın kaygılandığı ve bunu sınıf ve ev ortamının takip ettiği saptanmıştır.
- Öğrencileri en çok kaygılandırıan sebeplere bakıldığında sırasıyla destekleyici fikir bulma ve konu seçiminin ilk sıralarda yer aldığı belirtilmiştir. Bunların yanı sıra dilbilgisi, beyin fırtınası, fikirleri organize etme, konu cümlesi yazma, yazı için ayrılan zamanın sınırlı olması, verimli dönüt eksikliği, öğretmen ve başarısızlık korkusunun da kaygı yaratan unsurlar olduğu tespit edilmiştir. Noktalama ve yazım, düzeltme okuması, öğretmenden ve akranlardan alınan dönütlerin ise en az kaygı yaratan durumlar olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yazma kaygısının sonuçlarına bakıldığında, çoğunlukla kompozisyon oluşturma süreci üzerindeki olumsuz etkisinden ve düşük nota sebebiyet vermesinden bahsedildiği belirtilmiştir. Kelime dağarcığını geliştirme, yazma konusu hakkında önceden araştırma yapma, öğretmen ve akranlardan yardım isteme ve alıştırma yapmak yazma kaygısını azaltmak için kullanılan yöntemler olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin açık dönütler vermeleri, yazmaya, yazma dersine ve kelime öğretimine ayrılan zamanın artması ve yazının oluşturulma sürecinde yardımcı olmaları en çok bahsedilen öneriler olarak saptanmıştır.

Ateş (2013), “Foreign Language Writing Anxiety of Prospective EFL Teachers: How to Reduce Their Anxiety Levels” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygılarını öğrencilerin ve öğretim elemanlarının gözünden incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir.

- Yazma kaygısının sınıflara göre dağılımına bakıldığında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı oldukları saptanmıştır.
- Yazma kaygısı sebeplerine bakıldığında, konu hakkında bilgi eksikliği, dil yeterliliği ile ilgili sorunlar ve yetersiz yazma çalışmaları en çok kaygı uyandıran nedenler olarak ifade edilmiştir. Kısıtlı zaman, yazma dersinin sevilmemesi, yazma kurallarına uyma zorunluluğu, anadilde düşünme, sınıfın fiziksel durumu, ileri düzey dil bilgisel yapılar, farklı tür kompozisyonlar ve yazma konusunun gerektirdiği terminoloji bilgisi eksikliği de kaygı nedenleri arasında tespit edilmiştir.
- Öğretim üyeleri bakış açısından öğrencilerin tutumunun, öğretimle ilgili prosedürlerin ve dilsel, bilişsel ve duyuşsal faktörlerin yabancı dilde yazma kaygısının nedenleri olduğu sonucuna varılmış ve yazma kaygısını azaltmak için öğrenciler ve öğretmenler tarafından uygulanabilecek bazı stratejiler önerilmiştir. Örneğin, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini azaltmak için yazılacak metin ile ilgili fikir bulma, fikirleri organize etme ve yazma sürecinin nasıl tamamlanacağı ile ilgili öğretmenler öğrenciye rehberlik etmelidir, derse yönelik açıkça tanımlanmış hedefler konulmalıdır, öğrencilerin geçmiş bilgilerini harekete geçirmek için yazma öncesi etkinlikler yaptırılmalıdır, öğrencilere sınıf dışında yapılmak üzere yazma aktiviteleri verilmelidir, öğrencilere farklı türlerde yazı yazma olanağı sunulmalıdır, öğrenciler yazmaya zorlanmamalıdır, öğrencilere bol bol örnek yazma metinleri temin edilmelidir, öğrencilere hata yapmanın normal olduğu hatırlatılmalıdır, öğrencilerin ilgi duydukları yazma konuları seçilmelidir, öğrenciler hatalarına yönelik dönüt almalıdır, zamana yönelik yazma aktiviteleri için öğrenciler zaman yönetimi hakkında bilgilendirilmelidir ve öğretmenler öğrencilerle sıcak bir ilişki kurmalıdır.

Taş (2015), “A Case Study: University Students’ Conceptions of Writing Apprehension” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Toros Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazma kaygısı ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerde çoğunlukla yazma kaygısı türlerinden kaçınma davranışının hakim olduğu ve bunu bilişsel kaygı ve somatik kaygının takip ettiği sonucuna varılmıştır.
- Nicel veri toplama aracı sonuçlarının aksine açık uçlu sorulara verilen cevaplarda, katılımcıların çoğunluğu, zorluklarla karşılaşmalar da İngilizceden uzak durmadıklarından bahsederken, sayıca az bir grup kaçınma davranışı gösterdiklerini ifade ettiği saptanmıştır.
- Öğrencilerin yarıya yakınında yazı yazarken vücutlarında terleme, kalp çarpıntısı gibi fiziksel değişikliklerin meydana geldiği tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin yarısında olumsuz değerlendirilmenin yazmaya yönelik isteklerinin azalmasına sebep olduğu ve küçük bir kesimde ise bu durumun motive edici olduğunu saptanmıştır.

Kaynak (2017), “Akran Dönütü Uygulamasının İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yabancı Dilde Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi ve Öğrencilerin Akran Dönütü Uygulaması Hakkındaki Fikirleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin sahip oldukları yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde akran dönütü uygulamasının etkisini incelemeyi ve öğrencilerin akran dönütü uygulamasına yönelik düşüncelerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Çalışma sürecinde yazma kaygısını ölçmek üzere kullanılan ölçme aracı hem ön test hem de son test olarak uygulanmıştır. İnceleme sonucunda hem kontrol hem de deney grubundaki öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı düzeylerinde düşüş saptanmıştır. Ancak, iki grubun da yazma kaygı düzeyleri düşmesine rağmen, deney grubundaki düşüşün kontrol grubundakine kıyasla daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır.
- Akran dönütü uygulamasının öğrencilerin sahip olduğu yabancı dilde yazma kaygısını azaltmada etkili olduğu tespit edilmiştir.
- Akran dönütü uygulamasının öğrencilerin yazma dersine yönelik fikirlerinin olumlu yönde değiştirdiği saptanmıştır.

Aksakallı (2011), “Writing Apprehension of English Foreign Language Undergraduate Students” isimli tez çalışmasında, İngilizce Öğretmenliği eğitimi

gören hazırlık, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerinin İngilizce yazma kaygılarını araştırmayı, öğrencilerin yazma kaygılarının yaş, sınıf ve cinsiyet değişkenleri ile ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Bütün öğrencilerin yazma kaygısı yaşadıklarını ve öğrencilerin orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır.
- Cinsiyetin kaygı üzerinde çok büyük bir etkisinin olmadığı ancak kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir.
- Yaşın öğrencilerin kaygı seviyelerini etkileyen bir değişken olduğu saptanmıştır.
- Öğrencilerin kaygı düzeyinin içinde buldukları sınıf düzeyinden etkilendiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe kaygı seviyeleri de yükselmektedir. Ancak son sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyinde hafif bir düşüş saptanmıştır.

Akpınar (2007), “The Effect of Process-Oriented Writing Instruction on Writer’s Block, Writing Apprehension, Attitudes Towards Writing Instruction and Writing Performance” isimli tez çalışmasında, üniversite İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile bir araştırma yürütmüştür ve sürece yönelik yazma dersi öğretiminin yazma kaygısı, yazma tutukluğu, yazma dersi öğretim etkinliğine yönelik tutum ve yazma performansı üzerindeki etkisini incelemeyi ve yazma dersi öğretim etkinliğine karşı tutum, yazma tutukluğu, yazma kaygısı ve yazma performansı ilişkisini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Uygulama öncesinde bütün katılımcıların yazma kaygısı, yazma tutukluğu, öğretim etkinliğine karşı tutum ve yazma performans seviyelerinin orta düzeyde olduğu saptanmıştır.
- Deney ve kontrol grupları arasındaki fark incelendiğinde sürece yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılan öğrencilerin sonuca yönelik yazma dersi öğretim etkinliğine katılanlardan daha az yazma kaygısına sahip oldukları ama öğretim etkinliğine karşı tutum, yazma performansı ve yazma tutukluğu açısından iki grup arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

- Sürece yönelik yazma dersi öğretiminin, yazma tutukluğu ile yazma kaygısını azaltmada ve yazma dersi öğretim etkinliğine yönelik olumlu tutum ile yazma performansını artırmada sonuca yönelik yazma dersi öğretiminden daha başarılı olmadığı sonucuna varılmıştır.
- Yazma öğretimi etkinliğine karşı tutum ile yazma kaygısı, yazma performansı ve yazma tutukluğu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır.

2.5.2.2 Doktora çalışmaları

Aydın (1999), “A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes” isimli doktora tez çalışmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin konuşma ve yazma becerilerinde yaşadıkları kaygının nedenlerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin sahip oldukları kaygının üç kategoride toplandığı saptanmıştır. Bunlar, kişisel sebepler, öğretmenin tutumu ve konuşma ve yazma dersinde uygulanan öğretim prosedürleridir. İlk kategori, bireyin dil öğrenme becerisini olumsuz değerlendirmesini, kişinin kendisini diğer öğrencilerle kıyaslamasını, yüksek kişisel beklentiler ve dil öğrenimi hakkında yanlış inançları içeren kişisel sebepler kategorisidir. İkinci kategori ise öğrencilere ve onların hatalarına karşı sergilenen öğretmen tutumudur. Son olarak, üçüncü kategori sınıfın önünde konuşmak, sözlü sunumlar yapmak, bireysel çalışma ve paragraf formunda yazma maddelerini içeren son kategoridir.

2.5.2.3 Makaleler

Öztürk ve Saydam (2014), “Anxiety and Self-efficacy in Foreign Language Writing: The Case in Turkey” adlı makale çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygılarının ve öz yeterliklerinin araştırılmasını ve yazma kaygısının cinsiyet ve dil yeterlilik seviyesi ile ilişkisinin incelenmesi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin genel olarak orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları ve bunu sırasıyla yüksek düzey kaygı ve düşük düzey kaygı seviyelerinin takip ettiği tespit edilmiştir.
- Kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha yüksek kaygı hissettikleri ancak dil seviyelerinin yazma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığı saptanmıştır.
- Yabancı dilde yazma kaygısı ve yazmada öz yeterlilik sonuçları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.
- Görüşme sonuçlarına bakıldığında sırasıyla kelime bilgisi eksikliği, fikir üretmedeki yetersizlik, fikirleri organize etmede yetersizlik, olumsuz değerlendirilme korkusu, kusursuz yazı yazma isteği ve konuya aşina olmamanın öğrencileri en çok kaygılandıran nedenler olduğu ve dilbilgisi, yazma yetkinliği ve öğretmenlerin yabancı dilde öz yeterliği etkileyen unsurlar olduğu sonucuna varılmıştır.
- Araştırmacılar, öğrencilerin yazma kaygı düzeyini düşürmek ve daha iyi yazma etkinlikleri düzenleyebilmek için öğretmenler tarafından öğrencilerin bilgi sahibi oldukları konuların seçilmesinin ya da bazı ısınma aktiviteleri ile öğrencilerin konu hakkında fikir sahibi olmalarının sağlanması yönünde öneride bulunmuşlardır.

Atay ve Kurt (2006), “Prospective Teachers and L2 Writing Anxiety” isimli makale çalışmasında, son sınıf İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce yazma kaygı düzeylerini tespit etmeyi ve yazma kaygısının nedenleri ile sonuçlarını incelemeyi amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun orta düzeyde İngilizce yazma kaygısına sahip olduğu ve bunu sırasıyla yüksek ve düşük kaygı seviyelerinin takip ettiği tespit edilmiştir.
- Düşünceleri organize edememenin ve fikir üretememenin en çok karşılaşılan zorluklar olduğu ve bunları kelime bilgisinin zayıf olması, dilbilgisinin zayıf olması ve ana dilde düşünmenin takip ettiği sonucuna varılmıştır.
- Öğretmenlerin, geçmiş deneyimlerin, zaman baskısının ve sınavların en çok kaygı uyandıran unsurlar olduğu ve bunları sırasıyla sınıf ortamının, akran

baskısının ve yazma konusunun takip ettiği tespit edilmiştir. Yazı yazarken mutsuz hissetme ve terleme gibi çeşitli psikolojik ve fizyolojik semptomların yaşandığı ve sahip olunan İngilizce yazma deneyimlerinin gelecekteki öğretim süreçlerini etkileyebileceği sonucuna varılmıştır.

- Bu çalışma sonucunda, araştırmacılar tarafından adil, özgüvenin aşılandığı, öğrencilerin yaptıklarının değer gördüğü, rahatça ve çekinmeden yazı yazabilecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması önerilmiştir.

Zerey (2013), “Pre-Service Efl Teachers’ Foreign Language Writing Anxiety: Some Associated Factors” isimli makale çalışmasında, İngilizce Öğretmenliği Bölümü hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı seviyelerini belirlemeyi, yazma kaygısını cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkeleri açısından ele almayı ve yazma kaygısının nedenlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun sırasıyla orta düzey ve yüksek düzey yazma kaygısına sahip olduğu, küçük bir grubun ise düşük seviyede yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir.
- Cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerinin toplam yazma kaygı puanı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.
- Konunun öğretimi, öğrencilerin sorularına cevap vermek, derste yeterli örnek vermek, öğrencilerin yazılarına dönüt vermek ve öğrencileri daha iyi yazmaya teşvik etmek gibi maddeleri içeren öğretmen faktörünün bir kaygı kaynağı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, dilbilgisi eksikliği öğrencilerin çoğunluğu tarafından kaygı sebebi olarak gösterilmediği, ancak bu durumu kaygı sebebi olarak gören bir grup öğrencinin de var olduğu saptanmıştır.
- Kelime bilgisi eksikliğini içeren dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, akranları ve öğretmenleri tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu, kendine güven eksikliği, lisede yeterli yazma dersi almamalarından kaynaklı geçmiş deneyimlerin etkisi, yazma alışkanlığının olmaması, aşına olunmayan bir konuda yazı yazılması, fikirleri organize etmede ve ifade etmede zorlanma, zaman kısıtlaması, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek için yeterince çalışmaması ve ana dilde düşünmenin yabancı dilde yazma kaygısına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırmızı ve Kırmızı (2015), “An Investigation of L2 Learners’ Writing Self-Efficacy, Writing Anxiety and Its Causes at Higher Education in Turkey” isimli makalede, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri ile yabancı dilde yazma kaygısını, yazmada öz yeterliliği ve yazma kaygısı sebeplerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Katılımcıların orta düzeyden yüksek seviyeye doğru seyreden yazma kaygısı seviyesine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.
- Yazmada öz-yeterlilik ile yazma kaygısı arasında negatif bir korelasyon tespit edilmiştir.
- Erkek öğrencilerin daha yüksek düzeyde yazmada öz yeterliliğine sahip oldukları tespit edilmiştir.
- Kız ve erkeklerin genel yazma kaygı seviyelerine bakıldığında ve kaygının alt başlıkları olan kaçınma davranışı ve bilişsel kaygı bilgileri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak, kaygının bir diğer alt başlığı olan somatik kaygı düzeyinde kızların daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir. Kısacası, erkeklerin kızlara oranla daha az yazma kaygısı tecrübe ettikleri saptanmıştır.
- Zaman baskısı, öğretmen tarafından olumsuz değerlendirilme ve yeterli İngilizce yazma pratiğinin olmaması en önemli yazma kaygısı nedenleri olduğu sonucuna varılmıştır.

Yetiş (2017), “Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students” isimli makale çalışmasında, Fransızca Öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin Fransızca yazma kaygı düzeylerini ve sebeplerini araştırmayı amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun yüksek yazma kaygı seviyesine sahip olduğu, bunu sırasıyla orta ve düşük yazma kaygısı seviyelerinin takip ettiği, dil seviyesinin yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı saptanmıştır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı tutumları ile yazma kaygısı seviyeleri arasında negatif, düşük düzeyli ve oldukça anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

- Yabancı dilde yazma kaygısı sebepleri arasında yazmaya karşı olumsuz tutum, bilgi eksikliği, sınıf arkadaşları, kısıtlı zamanda yazı yazmak ve öğretmenlerin tavırlarının yer aldığı tespit edilmiştir.

Erkan ve Saban (2011), "Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes Towards Writing: A Correlational Study in the Turkish Tertiary-Level EFL Context" isimli makale çalışmasında, Çukurova Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu (YADIM) üçüncü düzey öğrencilerinin yabancı dilde yazma performansları ile yazma kaygıları, yazmada öz-yeterlik ve yazmaya karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Yazma kaygısı ve yazma performansı arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Yazma kaygı seviyesi yüksek olan öğrencilerin, düşük ve orta düzeyde kaygı seviyesine sahip olan öğrencilerden daha kötü bir performans ortaya koyduğu sonucuna varılmıştır.
- Yazma kaygısı ve yazmada öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır.
- Yazma kaygısı ve yazıya karşı tutum arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kara (2013), "Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes" isimli makale çalışmasında, İngilizce Öğretmenliği bölümü birinci sınıf öğrencilerinin akademik yazma derslerindeki kaygı ve başarısızlık sebeplerini incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Araştırma sonucunda kaygı nedenleri, yazma aktivitesi, bir beceri olarak yazma, öğretmen ve ders kitabı olmak üzere dört kategoride toplamıştır.
- Geçmiş deneyimlerin yazma kaygısını etkileyebileceği, öğrencilerin önceki yazma deneyimlerinde test şeklinde sınavlara alışkın olmaları sebebiyle nadiren yazı yazmaları, yazma eylemini bir alışkanlık haline getirmemeleri ilk kategoride yer alan sebepler olarak ifade edilmiştir.
- Bir beceri olarak yazma kategorisinde, öğrenciler kendilerini net bir şekilde ifade edecek kadar iyi dil becerisine sahip olmadıklarını, konu ile ilgili bilgi

toplama, düşüncelerini organize etme ve bunları bir araya getirme gibi stratejileri kullanmada yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir.

- Öğretmenin öğretim tarzı, öğrencileri cesaretlendirmekten ve dönüt vermekten uzak tavrı, öğrencilerin yaptığı hatalara karşı ilgisizliği üçüncü kategoride yer alan kaygı sebebi olduğu sonucuna varılmıştır.
- Ders kitabının yeterli örnek ve alıştırmaya sahip olmaması bir diğer kaygı nedeni olarak tespit edilmiştir.

Öztürk ve Çeçen (2007), “The Effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Students” isimli makale çalışmalarında, portfolyo uygulamasının İngilizce Öğretmenliği eğitimi alan hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun yüksek düzey yazma kaygısına sahip oldukları ve bunu sırasıyla orta düzey ile düşük düzey yazma kaygısının takip ettiği belirlenmiştir.
- Portfolyo uygulamasının yazma kaygısının üstesinden gelme noktasında faydalı olduğu ve bu uygulamanın öğrencilerin gelecekteki öğretim uygulamaları açısından faydalı olacağı sonucuna varılmıştır.

Al_Sawalha ve Chow (2012a), “The Effects of Writing Apprehension in English on the Writing Process of Jordanian EFL Students at Yarmouk University” isimli makale çalışmasında, Yarmouk Üniversitesi'nde İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarının yazma sürecine olan etkisini araştırmayı amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerinin çoğunluğunun yüksek düzey yazma kaygısı yaşadığı saptanmıştır.
- Öğrencilerin kaygı düzeyi, strateji kullanım sıklığını ve strateji kullanım türünü etkilediği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, bu araştırma, farklı yazma kaygısı düzeylerine sahip öğrencilerin farklı tür ve sıklıkta strateji kullanımını tercih etme eğiliminde olduğunu göstermiştir.

2.5.2.4 Diğer ilgili araştırmalar

Susoy ve Tanyer (2013), “A Closer Look at the Foreign Language Writing Anxiety of Turkish EFL Pre-Service Teachers” isimli çalışmalarında, üniversitede İngilizce Öğretmenliği eğitimi alan birinci sınıf öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerini, yazma kaygılarının yazma performansları ile ilişkisini, muhtemel yazma kaygı nedenlerini, yazmaya yönelik algı ve tutumlarını araştırmayı amaçlamışlardır.

Çalışmada öne çıkan sonuçlar şu şekildedir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun orta düzey yazma kaygısına sahip olduğu ve bunu sırasıyla düşük düzey ve yüksek düzey yazma kaygısının takip ettiği tespit edilmiştir.
- Yazma kaygısı ve yazma performansı arasında anlamlı olumsuz bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.
- En yaygın yazma kaygısı sebepleri ve problemleri olarak kelime bilgisi eksikliği, zaman baskısı, yazma kuralları, yazma konusu ve fikir üretmeme, sınav ve sınavlarda olumsuz değerlendirilme korkusu, eskiden deneyimlediği yetersiz düzeyde yazma pratiğinin öne çıktığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yarısından fazlasının, yazma kaygılarının ileride öğretecekleri yazma derslerini olumsuz etkileyeceğini ifade ettikleri saptanmıştır.

2.6 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Kuramsal çerçevede sunulan bilgiler ışığında görölmektedir ki kaygı, yabancı dil öğrenme sürecini etkileyen önemli bir unsurdur. Bu nedenle, kaygı ve yabancı dil öğretimi üzerine birçok çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu alışmalar arasında kaygının olumlu, kolaylaştırıcı etkilerinden bahseden çalışmalar bulunurken kaygının engelleyici rolünü ele alan birçok çalışma da yer almaktadır.

Yabancı dil ve kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara zamanla kaygı ile yabancı dil becerileri arasındaki ilişkiyi irdeleyen çalışmalar da eklenmiştir. Alanyazınında, hakkında çalışmalar yapılan ilişkilerden biri de kaygı ve yabancı dilde yazma becerisidir çünkü yazma, birçok kişi için zor bir beceridir ve öğrencilerde kaygıya neden olduğu ifade edilmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar

incelendiğinde çoğunlukla katılımcıların İngilizce Öğretmenliği, İngiliz Dili ve Edebiyatı gibi İngilizce alanında eğitim gören öğrencilerinden oluştuğu, bazı çalışmaların ise farklı alanlardan öğrencilere yer verdiği görülmüştür. Ayrıca, çalışmalar incelendiğinde lisans öğrencilerinin yanı sıra lisans sonrası katılımcılara da yer verilen araştırmalara rastlanmıştır. Öte yandan, üniversite hazırlık biriminde yürütülen çok sayıda çalışmanın yer almadığı söylenebilir çünkü ilgili çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmaların uygulama temelli olduğu, hazırlık birimi öğrencilerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinden oluştuğu ya da hazırlık eğitiminin lisans eğitiminin bir parçası olarak ele alındığı görülmüştür.

Çalışmalar içerik olarak ele alındığında ve kaygı ile yabancı dilde yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, yabancı dilde yazma kaygısının etkileri üzerinde durulduğu, yazma kaygısının çeşitli değişkenlerle ilişkisinin ele alındığı ve çoğunlukla kaygının yazma becerisi üzerinde olumsuz etkilerine rastlandığı görülmüştür. Birkaç araştırma ise bazı uygulamaların öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri üzerindeki etkisini ele almıştır. Ancak, araştırmacılar çoğunlukla öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerini ve türlerini tespit etmek ve bu kaygının sebeplerini incelenmek üzere araştırmalar yürütmüşlerdir. Bu tür araştırmalar, yazma kaygısı ile nasıl mücadele edileceğini ifade eden ve bu kaygının nasıl azaltılabileceğine dair öneriler sunan bazı çalışmalar tarafından zenginleştirilmiştir. Dahası, sınırlı sayıda birkaç çalışma öğretmen ve öğrenci bakış açısını araştırma sürecine dahil etmiştir ve çalışmalarını zenginleştirmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel işlemler ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışmada, Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazma dersine yönelik kaygı seviyelerinin tespit edilmesi, kaygı nedenlerinin ve sonuçlarının öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada karma yöntem, araştırma yöntemi olarak kullanılmıştır. Karma yöntemde temel varsayım, nicel veya nitel araştırma yönteminin tek başına kullanılmasındansa iki yöntemin birlikte kullanılmasının çalışma kapsamındaki araştırma probleminin daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswel, 2012).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılan bu çalışmada, karma yöntem araştırma desenlerinden gömülü desen (embedded design) tercih edilmiştir. “Gömülü desende amaç nicel ve nitel verileri eş zamanlı ya da sırayla toplamaktır. İkinci tür veriyi toplama amacı ilk toplanan veriyi desteklemek ya da zenginleştirmektir. İkinci adımda toplanan ve çalışmayı destekleyecek veri nitel veya nicel olabilir” (Creswell, 2012: 544). Diğer bir deyişle, gömülü desende nicel veya nitel yöntemlerden biri diğerine göre daha az ağırlığa sahiptir ve ikincil konumdadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışma, ağırlıklı olarak nicel bir çalışmadır, tamamlayıcı boyut olan nitel veri toplama yöntemi ile çalışmanın zenginleştirilmesi amaçlanmıştır.

3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu'nda isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda, evrenin tamamı ulaşılabilir olduğundan bir örneklem tayinine gidilmemiştir. Bu çerçevede, araştırmanın evren-örnekleme, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfına kayıtlı olan toplam 225 öğrencinin tümü olarak belirlenmiştir. Fakat ölçme aracının uygulanmasında ve uygulama sonrası veri analizine alınan sayı kapsamında 182 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyete, Buldukları Kura ve Öğretim Türlerine Göre Dağılımı

			Cinsiyet		
Öğretim Türü			Erkek	Kadın	Toplam
Birinci Öğretim	Sınıf	A	58	28	86
		B	23	8	31
	Toplam		81	36	117
İkinci Öğretim	Sınıf	A	37	17	54
		B	11	0	11
	Toplam		48	17	65
Toplam	Sınıf	A	95	45	140
		B	34	8	42
	Toplam		129	53	182

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine, buldukları kura ve öğretim türlerine göre dağılımları yer almaktadır. Araştırmada 129 erkek ve 53 kadın yer almıştır. Bu öğrenciler arasından 140 kişi A kurundan, 42 kişi B kurundan ve 117 kişi I. öğretim, 65 kişi II. öğretim sınıflarından çalışmaya katılmıştır.

En genel anlamıyla evren, bir grubun onu diğer gruplardan ayıran özelliklere sahip olma durumudur (Creswell, 2012). “Eğitim alanındaki çalışmalarda evren, ortak özelliklere sahip bireylere verilen isim olarak tanımlanmaktadır. Evren, hedef evren ve ulaşılabilen evren olarak ikiye ayrılmaktadır. Ulaşılabilir evren araştırmacının gerçekçi hedefi olarak tanımlanırken hedef evren ulaşılması zor olan olarak ifade edilmektedir. Araştırmacı eğer çalışma evrenini daraltırsa zaman, çaba ve para tasarrufu sağlamaktadır” (Fraenkel, Wallen ve Hyun: 2012: 92). Bir araştırmanın hedefi sağlam veri toplamaktır, sayıca çok fazla veriye ulaşmak değildir (Karasar, 2013).

“Araştırmanın amacı evren hakkında bilgi toplamaktır ve eğer evrenin tümüne ulaşılabiliyorsa örneklemeye ihtiyaç duyulmamaktadır” (Büyükoztürk, akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011: 79). Bazı durumlarda evren ve örneklem aynı olabilmektedir (Fraenkel ve diğerleri). Örnekleme üzerinde çalışmanın temel nedenleri maliyet güçlükleri, kontrol güçlükleri ve etik zorunluluklardır. Eğer bu belirtilen nedenler açısından herhangi bir sakınca yoksa evren bir bütün olarak incelenebilir. Araştırmaların mutlaka bir örneklem üzerinde yapılması zorunluluğu yoktur. Bilgi sahibi olunmak istenen bütün, tümüyle incelenebilmektedir (Karasar, 2013).

Araştırmada, nicel bulguları nitel bulgular ile desteklemek için İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) sonuçlarına göre öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine başvurulmuştur. Bu çerçeve, çalışma grubu olarak 60 öğrenci ve 11 öğretim elemanı ile yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Gönüllü öğrencilerin belirlenmesi aşamasında, İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) sonuçları dikkate alınmıştır. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) analiz sonuçlarına göre öğrenciler, düşük, orta ve yüksek yazma kaygısı seviyelerine dağılmıştır ve gönüllü öğrenciler, bu üç yazma kaygısı seviyelerinden seçilmiştir. Anket sonuçlarına göre 29 öğrenci düşük seviyede İngilizce yazma kaygısına sahip iken, 33 öğrencinin yüksek seviyede İngilizce yazma

kaygısına sahip olduğu görülmüştür. 120 öğrencinin ise orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahip olduğu saptanmıştır. Her grupta yer alan öğrencilerin sayısal olarak oranlarına bakılmış ve bu üç grubu temsil edecek sayıda öğrenci sayısı belirlenmiştir. Düşük yazma kaygı seviyesinden 10, orta düzey yazma kaygı seviyesinden 40 ve yüksek yazma kaygı seviyesi seviyesinden 10 gönüllü öğrenci ile bir araya gelinmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile görüşlerine başvurulmuş öğrenci sayısı toplamda 60 kişiden oluşmuştur.

Gönüllü öğretim elemanları, hazırlık biriminde İngilizce okuma ve yazma dersi veren kişiler arasından seçilmiştir. Araştırmacı tarafından bu sürece okuma ve yazma dersi veren öğretim elemanları dahil edilmiştir çünkü bu kişilerin öğrencilerin yaşadığı İngilizce yazma kaygısını, bu kaygının nedenlerini ve sonuçlarını en iyi ve en verimli şekilde gözlemleyebileceklerine ve ifade edebileceklerine karar verilmiştir. Çalışma esnasında, isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıflarında toplam 12 öğretim elemanı okuma ve yazma dersi vermiştir ve bir öğretim elemanı hariç hepsi bu çalışmaya katılmak için gönüllülük göstermişlerdir. Bu çerçevede, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formu ile görüşlerine başvurulmuş öğretim elemanı sayısı toplamda 11 kişiden oluşmuştur.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formları ve doküman analizi olmak üzere toplamda üç tür veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk olarak, isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerine İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) uygulanmıştır. İkinci aşamada, açık uçlu sorulardan oluşan yapılandırılmış görüşme formları ile öğrencilerinin ve öğretim elemanlarının form üzerinden görüşleri alınmıştır. Üçüncü aşamada, araştırma kapsamında öğrencilerin okuma ve yazma derslerindeki devam durumlarını incelemek için doküman analizine başvurulmuştur.

3.3.1 Nicel Veri Toplama Araçları

3.3.1.1 İkinci dilde yazma kaygısı envanteri

Araştırmada kullanılan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE), kişisel bilgi formu ve İngilizce yazma kaygısına yönelik ifadeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının ilk bölümü araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve öğrencilerin kendilerine ve ailelerine yönelik kişisel bilgileri içeren sorular içermektedir. İkinci bölüm ise, 22 maddeden oluşan Likert tipinde beş dereceli bir ölçme aracıdır.

Araştırmada kullanılan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE), Yuh-Show Cheng tarafından 2004 yılında geliştirilmiştir. Buradaki ikinci dil ifadesi hem yabancı dil olarak İngilizceyi hem de ikinci dil olarak İngilizceyi kapsamaktadır (Cheng, 2004a). İkinci dilde ya da yabancı bir dilde yazı yazarken öğrencilerin ne derece kaygılı hissettiklerini ölçen İDYKE için Cheng tarafından 2004 yılında geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri'nin alfa katsayısı güvenilirliği .91, test tekrar test güvenilirliği .85 olarak hesaplanmıştır. Envanterin geçerliği için diğer ölçme araçları geçerlilik kriteri olarak kullanılarak yapılan korelasyon çalışmaları sonucunda, İDYKE'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır (Cheng, 2004a).

Geçerli ve güvenilir olduğu kanıtlanan (Cheng, 2004a) İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE), Türkiye ve yurt dışında yapılan çoğu çalışmada kullanılmıştır (Atay ve Kurt, 2006; Zhang, 2011; Ateş, 2013; Öztürk ve Saydam, 2014; Rezaei ve Jafari, 2014; Min ve Rahmat 2014; Kırmızı ve Kırmızı 2015; Taş 2015; Kaynak, 2017; Genç 2017; Yetiş, 2017; El-Shimi, 2017). Bazı çalışmalarda İDYKE'nin orijinali yerine farklı bir dile çevrilmiş versiyonuna yer verilmiştir (Zhang, 2011; Ateş, 2013; Öztürk ve Saydam, 2014; Rezaei ve Jafari, 2014; Taş, 2015; Kaynak, 2017; Genç, 2017; Yetiş, 2017).

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE), Gökhan Öztürk ve Deniz Saydam tarafından 2014 yılında İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri adı altında Türkçeye uyarlanmıştır (EK 1). İDYKE önce Türkçeye çevrilmiş, sonrasında iki dil arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla tekrar orijinal diline çevrilmiştir. Uyarlanmış haliyle envanterin güvenilirliği .89 olarak ifade edilmiştir. Uyarlanmış İDYKE için gerekli

izin alınmıştır (EK 2) ve çalışma kapsamında kullanılmıştır. Mevcut çalışmada, İDYKE'nin güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır.

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) toplam 22 madde içermektedir. Bu envanter 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır ve 1'den (kesinlikle katılmıyorum) 5'e (kesinlikle katılıyorum) kadar uzanan seçeneklerden oluşmaktadır. Verilerin analizi için her bir cevaba ayrı bir sayı değeri verilmiştir. Her bir seçenek için kullanılacak sayı değerleri “tamamen katılıyorum” seçeneği için ‘5’, katılıyorum seçeneği için ‘4’, “ne katılıyorum ne katılmıyorum” seçeneği için ‘3’, “katılmıyorum” seçeneği için ‘2’ ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak tayin edilmiştir. Envanterde 7 madde olumsuz ifade ile yazılmıştır ve analiz aşamasında bu (1, 4, 7, 17, 18, 21, 22) maddeler için ters puanlama yapılmıştır. Örneğin, “İnsanların İngilizce yazdıklarıyla ilgili düşüncelerini önemsemem” maddesi olumsuz yazılmış maddelerden biridir ve analiz esnasında puanlama yapılırken bu madde için ters puanlama yapılmıştır. İDYKE'den alınabilecek minimum puan 22 iken maksimum puan 110dur. Bu ölçme aracından yüksek puan alan kişiler yüksek yazma kaygısına sahip bireyler olarak ifade edilmektedir (Cheng, 2004a).

İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) uygulanmadan önce araştırmacı tarafından bir grup öğrenci ile pilot uygulama yapılmış, öğrencilerden anlamakta zorlandıkları soruları işaretlemeleri ve nedenini açıklamaları istenmiştir. Sonuçlar, öğrencilerin soruları açık ve anlaşılır bulunduğunu göstermiştir. Ayrıca, danışman ve hazırlık biriminde görev yapmakta olan deneyimli birkaç öğretim elemanı ile anket soruları incelenmiş ve maddelerin açık ve net olduğuna karar verilmiştir. Envanterin genel görünümü ile ilgili de görüş alınmıştır, açıklamalar ve soruların düzenini içeren birtakım sorular danışmana, hazırlık biriminde görev yapan doktora seviyesinde ve doktora öğrenimi gören birkaç öğretim elemanına yöneltilmiş, onların görüşlerine başvurulmuştur ve biçimsel bazı düzenlemeler yapılmıştır.

3.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları

3.3.2.1 Yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmada İngilizce yazma kaygı nedenleri ve sonuçları ile ilgili isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı gönüllü öğrencileri ve okuma-yazma dersi veren gönüllü öğretim elamanları için açık uçlu sorulardan oluşan 2 adet yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarının tekrar edilebilirliği güvenilirlikle ilgilidir. Güvenirliği artırmak için araştırmanın temel aşamalarının ve araştırmacının kendi konumunun ayrıntılı ele alınması önemlidir. Daha ayrıntılı ifade etmek gerekirse, veri toplama araçlarının oluşturulması, verinin toplandığı bireylerin ve verinin toplandığı ortamın açıkça ifade edilmesi, veri toplama ve analiz süreçlerinin detaylı açıklanması güvenilirliği yükseltmek için önemli adımlardır. Nitel bir çalışmada geçerlik için ise araştırmacı tarafından araştırma sürecinin ve sonucunun tutarlılığının sağlanması, bu süreçlerin açık, anlaşılır ve teyit edilebilir olması, araştırmanın nesnel bir yaklaşımla gerçekleştiğinin belirtilmesi gereklidir. Verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacı tarafından sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Mevcut çalışmada bu süreçlere dikkat edilmiş ve çalışmanın güvenilirliği ve geçerliği sağlanmıştır. Geçerlik ve güvenirliliğin sağlanması için mevcut çalışmada, araştırmacı tarafından alanyazını detaylı olarak taranmıştır ve benzer çalışmalarda kullanılan görüşme soruları incelenmiştir. Mevcut araştırmanın amacına uygun olmayan sorular elenmiş, uyumlu olanlar ayrıntılı olarak incelenmiştir. Alanyazınından elde edilen veriler ve Atay ve Kurt (2006)'un çalışmasında yer alan sorular ışığında 15 adet soru hazırlanmıştır. Danışman ve kurumda görev yapmakta olan deneyimli öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda sorulara son hali verilmiştir. Sonuç olarak, soru sayısının öğrenciler için 5, öğretim elemanları için 6 olmasına karar verilmiştir (EK 3). Mevcut çalışmada gönüllü öğrencilerin ve öğretim elemanlarının seçimine de özen gösterilmiştir. Hazırlık biriminde yazma becerisinin ağırlıklı olarak yer aldığı okuma ve yazma dersini veren öğretim elemanları ile çalışma yürütülmüştür. Öğrencilerin her kaygı grubunu temsil edecek sayıda, uygun oranlarda seçilmesine dikkat edilmiştir.

Katılımcıların belirlenme kriterleri ve görüşme süreci yöntem bölümünde ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Her katılımcı ile benzer ortamlarda bir araya gelinip görüşlerinin alınmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu veriler danışman ve başka yetkili kişilerce incelenebilecek şekilde muhafaza edilmiştir ve öğretim elemanları ile öğrencilerden alınan görüşlerden örnek cümleler bulgular bölümünde üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan okuyucuya sunulmuştur. Diğer bir yandan, kodlar ve temaların belirlenmesi aşamasında alanyazını ayrıntılı olarak taranmıştır. İnceleme sonrası oluşturulan temalar ve kodlar için danışman görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların genel tutarlılığını sağlamak için alanyazınında yer alan çalışmalarla karşılaştırılmıştır (Atay ve Kurt, 2006; Zhang, 2011; Aljafen 2013; Ateş, 2013; Zerey, 2013; Rezaei ve Jafari, 2014; Öztürk ve Saydam, 2014; Kırmızı ve Kırmızı, 2015; Genç, 2017). Farklı temaların birbiri ile ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca, katılımcılardan alınan görüşler araştırmacı tarafından belirli bir süre sonra tekrar incelenmiştir ve oluşturulan temalar gözden geçirilmiştir.

3.3.2.2 Doküman analizi

Bu araştırmada, öğrencilerin okuma ve yazma derslerindeki devam durumlarını incelemek ve İngilizce yazma kaygıları ile arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için doküman analizi yöntemine başvurulmuştur.

“Doküman analizi basılı ve elektronik materyalleri gözden geçiren veya değerlendiren sistematik bir süreçtir. Metin ve resimlerden oluşan bu dokümanlar araştırmacının müdahalesi olmaksızın kaydedilmiş belgelerdir” (Bowen, 2009: 27). Yıldırım ve Şimşek (2016) doküman analizini, araştırmanın hedefindeki olgu veya olgulara yönelik bilgi sunan yazılı materyallerin analizi şeklinde tanımlamışlardır ve doküman incelemesinin “tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (189)” olduğunu ifade etmişlerdir.

Tarama, okuma ve yorumlama süreçlerini içeren doküman analizi ile İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma ve yazma dersi devam durumları incelenmiş ve İngilizce yazma kaygısı ile arasındaki ilişki irdelenmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırma verileri, Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu Hazırlık biriminde 2017-2018 akademik yılının bahar döneminde toplanmıştır. Araştırma sürecine başlamadan önce Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü'nden izin alınmıştır (Ek 4).

Araştırma öncelikle İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) ile başlamıştır. Uygulama öncesi ölçme aracında yer alan maddelerin anlaşılır olup olmadığını ölçmek adına bir grup öğrenci ile pilot çalışma yapılmıştır. Herhangi bir problem yaşanmadığı gözlemlendikten sonra uygulama süreci başlamıştır.

İDYKE uygulaması öncesi her sınıfta ilgili saatte dersi olan öğretim elamanından sözlü olarak izin alınmış ve anketler her sınıfta bizzat araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır. Araştırmacının anketleri bizzat kendisinin sınıf ziyaretleri ile uygulamasının sebebi süreçte oluşabilecek sorunları engellemek, anketin geneli ve içerdiği sorularla ilgili herhangi bir yanlış anlaşılmanın önüne geçebilmektir. Uygulama öncesi öğrencilere anket, hedef ve süre hakkında bilgilendirme yapılmış, öğrencilerin soruları detaylı bir şekilde cevaplandırılmıştır. Bunun yanı sıra, öğrencilere ölçme aracına verdikleri cevapların kesinlikle gizli tutulacağı, araştırmacıdan başka bir kişi ile paylaşılmayacağı, ölçme aracına verilen cevaplardan elde edilen verilerin sadece ilgili çalışma kapsamında kullanılacağı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Sonrasında öğrencilere İDYKE'ni tamamlamaları için gerekli süre verilmiş ve uygulama sürecinin sonuna kadar araştırmacı sınıftan ayrılmamıştır.

İDYKE uygulaması sonrasında, veri analizlerine göre yüksek, orta ve düşük yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin yapılandırılmış görüşme formu üzerinden görüşleri alınmıştır. Sınıf ziyaretleri ile gönüllü öğrencilerle bir araya gelmeden önce, araştırmacı o saatte ilgili sınıfta ders vermekte olan öğretim elemanından sözlü olarak izin almıştır. İzin sonrası araştırmacı her sınıftan gönüllü olan öğrencileri tespit etmiş ve onlarla sınıf dışında bir araya gelmiştir. Öğrencilerin üç kaygı seviyesini de temsil etmesine özen gösterilmiştir. Üç farklı gruptan öğrencilerin çalışmada temsil edilmesi, örneklem çeşitliliğinin sağlanmasına yardımcı olmuştur.

Toplu olarak kalabalık gruplar halinde öğrencilerin görüşlerini almak yerine, araştırmacı tarafından üç kişiden oluşan küçük homojen gruplar oluşturularak çalışma gerçekleştirilmiştir. Her grup, aynı yazma kaygı seviyesine sahip öğrencilerden oluşmuştur. Farklı yazma kaygı seviyesinden öğrencilerin bir araya getirilmemesine özen gösterilmiştir. Öğrenciler, görüşleri alınmadan önce araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilmiş görüşme onam formu imzalandıktan sonra görüşme süreci başlamıştır ve öğrencilere cevaplamaları için gerekli süre verilmiştir (EK 5).

Öğrencilerle eş zamanlı olarak, yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Görüşleri alınan öğretim elemanları, hazırlık biriminde okuma ve yazma dersi veren gönüllü kişilerden seçilmiştir. Böylece, öğrencilerin yaşadığı İngilizce yazma kaygı süreci ve sonuçları hakkında daha güvenilir, zengin ve deneyime dayalı bilgi elde edilebileceği düşünülmüştür. Görüşme öncesi, öğretim elemanları tek tek ziyaret edilmiştir ve araştırmacının hedefi, konusu ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Katılmaya gönüllü olan öğretim elemanları ile birlikte müsait oldukları gün ve saat belirlenmiştir ve randevu alınmıştır. Kararlaştırılan gün ve saatte bir araya gelinmiştir ve öğretim elemanları, görüşleri alınmadan önce araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Bilgilendirilmiş görüşme onam formu imzalandıktan sonra görüşme süreci başlamıştır ve öğretim elemanlarına cevaplamaları için gerekli süre verilmiştir (EK 6).

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı bu çalışmada, envanter, yapılandırılmış görüşme formu ve doküman analizi ile elde edilen veriler için farklı analiz yöntemleri seçilmiştir.

3.5.1 Nicel Veri Analizi

Öğrencilerle uygulanan İDYKE, beşli likert ölçeği tipinde düzenlenmiştir ve verilerin analizinin yapılabilmesi için her bir cevaba bir sayı değeri verilmiştir. Her

bir seçenek için kullanılacak sayı değerleri “tamamen katılıyorum” seçeneği için ‘5’, katılıyorum seçeneği için ‘4’, “ne katılıyorum ne katılmıyorum” seçeneği için ‘3’, “katılmıyorum” seçeneği için ‘2’ ve “kesinlikle katılmıyorum” seçeneği için ‘1’ olarak tayin edilmiştir. Ancak, 22 maddeden oluşan ölçme aracının 7 maddesi (1, 4, 7, 17, 18, 21 ve 22) ters kodlanmıştır. Bu nedenle bu maddeler analiz edilirken ters puanlama yapılmıştır.

İlk olarak toplam kaygı düzeyinin basıklık ve çarpıklık değerleri genel olarak ve ardından da bütün değişkenlere göre hesaplanmıştır. Sosyo-ekonomik düzey haricindeki bütün değişkenlere göre toplam düzeyin basıklık çarpıklık değeri +2.0 - 2.0 değerleri aralığında çıkmıştır. +2.0 -2.0 aralığı normal dağılım olarak değerlendirilmektedir ve bu da bize parametrik testleri uygulama olanağı sağlamaktadır (George ve Mallery, 2010). Bu nedenle, araştırmada öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarının cinsiyet, öğretim türü, öğrencilerin kendi dil seviyeleri hakkındaki düşünceleri ve öğrencilerin bulunduğu kur değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarının barınma yeri türü, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, baba mesleği, anne mesleği, kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizinden faydalanılmıştır. Ancak, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin basıklık çarpıklık değerlerinin +2.0 -2.0 aralığı dışında olması nedeniyle (basıklık=3,52 çarpıklık=1,85) sosyo-ekonomik düzey ve toplam kaygı düzeyi arasında yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Kruskal Wallis-H testi analizinden faydalanılmıştır.

İDYKE’ne verilen cevaplar doğrultusunda, öğrencileri İngilizce yazma kaygı seviyelerine göre kategorilere ayırmak için önerilen standart bir hesaplama yöntemi bulunmamaktadır. Bu nedenle, alanyazınında öğrencileri yazma kaygı seviyelerine göre üç gruba ayırmak için farklı puanlama yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmada, standart sapma ve ortalama üzerinden hesaplama yapma yoluna gidilmiştir. Atay ve Kurt (2006) da, öğrencileri yazma kaygısı seviyelerine göre üç gruba ayırmak için bu hesaplama yöntemini kullanmışlardır. Standart sapma ve ortalamanın birbirinden çıkarılması ve birbiriyle toplanması ile kategoriler

belirlenmiştir. Bu hesaplama yöntemi diğer başka araştırmacılar tarafından da kullanılmıştır (Öztürk ve Çeçen, 2007; Öztürk ve Saydam, 2014; Kaynak, 2017).

Bu çalışmada, grup aralıklarını belirlemek için standart sapma (13,43767) ortalamaya (60,3056) eklenmiş ve çıkarılmıştır. Eğer öğrencinin aldığı puan 74 ve üstünde ise bu öğrencinin yazma kaygı seviyesi yüksek; 47 ve altında ise yazma kaygı seviyesi düşük; 73 ve 46 aralığındaysa yazma kaygı seviyesi orta düzey olarak gruplanmıştır.

Bu çalışmada, doküman analizi ile isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin okuma ve yazma dersi devamsızlık listeleri incelenmiştir. İncelemede okuma ve yazma dersi devamsızlık sayıları ile İDYKE'nden alınan toplam puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır.

3.5.2 Nitel Veri Analizi

Gönüllü öğretim elemanları ve öğrenciler ile gerçekleştirilen nitel çalışmanın analizi için içerik analizinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzer verilerin çeşitli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve bu verilerin okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenlenmesi ve yorumlanması işlemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Nitel çalışmaların analiz aşaması ilk olarak toplanan veriyi incelemekle başlar. Toplanan nitel veri genel olarak incelenir, sunulan verilerin nasıl organize edilebileceği düşünülür ve daha fazla veriye ihtiyaç duyulup duyulmadığına karar verilir. Bu süreci takiben verilerin kodlanması işlemi başlar (Creswell, 2012). Kod, herhangi bir görselin ya da metnin bir parçasının isimlendirilmesi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2012). Kodlama sürecinde, nitel çalışma sonucunda sahip olunan mevcut metinler bölümlere ayrılır ve bu bölümlerin kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılır. Daha sonra bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin kodlanmasını takiben temalar oluşturulmaya başlanır. Temaların oluşabilmesi için kodlar bir araya getirilip incelenir ve aralarındaki ortak yönler bulunmaya çalışılır. Kodların belirli kategoriler altında toplanabileceği temalar bulunmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu çalışmada, gönüllü öğrenciler ve öğretim elemanları tarafından yapılandırılmış açık uçlu sorulara verilen cevaplar, içerik analizinin yukarıda bahsedilen süreçleri

takip edilerek analiz edilmiştir. İncelenen, kodlanan ve temalar altında toplanan veriler yorumlanmıştır. Verilerin analizinde bir grubun verdiği cevaplar incelenirken diğer grubun cevaplarından etkilenilmesin diye öğrencilerin verilerinin analizi bitmeden öğretim elemanlarının analizine geçilmemiştir. Her grubun cevapları kendi içerisinde analiz edilmiş ve kategorilere ayrılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara ve bulgulara ulaşmada kullanılan istatistiksel işlemlere yer verilmiştir. İlk olarak, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur ve bu bulguların çeşitli değişkenlere göre değerlendirildiği verilere yer verilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin deneyimledikleri yabancı dilde yazma kaygısının nedenlerinin, sonuçlarının ve sunulan önerilerin öğrenci ve öğretim elemanı bakış açısından incelendiği bulgular sunulmuştur.

4.1 PROBLEM CÜMLESİNE AİT BULGULAR:

4.1.1 Düzce Üniversitesi İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Nedir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeyleri Cheng (2004a) tarafından geliştirilen İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanteri (İDYKE) kullanılarak ölçülmüştür. Bu envanterde yazma kaygısı, düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç seviyeye ayrılmıştır. Öğrencileri İngilizce yazma kaygılarına göre seviyelere ayırmak için Atay ve Kurt (2006) tarafından kullanılan hesaplama yönteminden faydalanılmıştır. Bu hesaplama yöntemine göre, veriler sonucunda elde edilen standart sapma ve ortalamanın birbirinden çıkarılması ve birbiriyle toplanması ile üç kategori belirlenmiştir. Diğer bir değişle, İngilizce yazma kaygı seviyelerinin düşük, orta ve yüksek düzey grup aralıklarını belirlemek için standart sapma (13,43767) ortalamaya (60,3056) eklenmiş ve çıkarılmıştır. Bu hesaplama göre, alınan puan 74 ve üstünde ise yüksek düzey yazma kaygısına, 47 ve altında ise düşük düzey yazma kaygısına ve 46-73 aralığında ise orta düzey yazma kaygısına işaret etmektedir. Hesaplama

sonucu oluşturulan üç grup ve bu gruplarda yer alan öğrenci sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin İngilizce Yazma Kaygı Seviyeleri

Yazma kaygısı Seviyesi	N	%
Düşük Yazma Kaygı	29	16
Orta Düzey Yazma Kaygı	120	66
Yüksek Yazma Kaygı	33	18
Toplam	182	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan çalışmada öğrencilerin çoğunlukla orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahip oldukları görülmüştür. Araştırma sonucuna göre, 120 öğrencinin orta düzey yazma kaygısına, 29 öğrencinin düşük düzey yazma kaygısına ve 33 öğrencinin ise yüksek düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin büyük çoğunluğunun orta düzeyde İngilizce yazma kaygısına sahip oldukları ve bunu sırasıyla yüksek düzey ve düşük düzey kaygının takip ettiği sonucuna varılmıştır.

4.2 ALT PROBLEMLERE AİT BULGULAR:

4.2.1 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Cinsiyet	N	X	SS	T	Sd	P
Erkek	129	58,29	13,16			
Kadın	53	64,62	13,27	-2,944	180	,004*

* $p \leq ,05$

Analizler sonucunda erkek öğrencilerin ($X = 58,29$; $SS = 13,16$) kaygı düzeyinin kız öğrencilere göre ($X = 64,62$; $SS = 13,27$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür, $t(180) = -2,944$; $p = ,004$. Diğer bir ifadeyle, yazma becerisinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı olduğu tespit edilmiştir.

4.2.2 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Öğretim Türüne (Birinci Öğretim Ve İkinci Öğretim) Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin öğretim türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim Türüne Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Öğretim Türü	N	X	SS	T	Sd	P
Birinci Öğretim	117	58,97	13,47			
İkinci Öğretim	65	62,22	13,30	-1,562	180	,120

* $p \leq ,05$

Birinci ve ikinci öğretim öğrencileri arasındaki İngilizce yazma kaygı düzeyinin tespiti için yapılan analiz sonucunda, birinci öğretim öğrencilerinin ($X = 58,97$; $SS = 13,47$) kaygı düzeyinin ikinci öğretim öğrencilerine göre ($X = 62,22$; $SS = 13,30$) düşük olduğu görülmektedir ancak bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir, $t(180) = -1,562$; $p = ,120$.

4.2.3 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Devam Ettikleri Kura Göre Farklılık Göstermekte Midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri A ve B kurlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Bulunulan Kura Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Bulunduğu Kur	N	X	SS	T	Sd	P
A	140	61,97	12,43	3,466	180	,001*
B	42	54,00	15,05			

* $p \leq ,05$

Analizler sonucunda A kurunda öğrenim gören öğrencilerin ($X = 61,97$; $SS = 12,43$) kaygı düzeyinin B kurunda öğrenim gören öğrencilere göre ($X = 54,00$; $SS = 15,05$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir, $t(180) = 3,466$; $p = ,001$.

4.2.4 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri, Öğrencinin İngilizce Düzeyi Yeterlik Algısına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin öğrencinin İngilizce düzeyi yeterlik algısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için bağımsız gruplar t

testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Dil Seviyesine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Dil Seviyesi	N	X	SS	T	Sd	P
Düşük	48	66,69	11,69	4,099	180	,000*
Orta	134	57,78	13,32			

* $p \leq ,05$

Öğrencilerin kaygı düzeylerinin kendi dil seviyesi algılarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analiz sonucunda dil seviyesinin düşük olduğunu düşünen öğrenciler ($X = 66,69$; $SS = 11,69$) ile dil seviyelerinin orta seviyede olduğunu düşünen öğrenciler ($X = 57,78$; $SS = 13,32$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir, $t(180) = 4,099$; $p = ,000$. Diğer bir deyişle, kendi dil seviyesini düşük olarak gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin kendi dil seviyesini orta düzeyde gören öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

4.2.5 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Barınma Yerlerine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin öğrencilerin barınma yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Barınma Yeri Türüne Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Barınma Yeri Türü	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3	74,349	24,783		
Grup içi	178	32742,486	183,947	,135	,939
Toplam	181	32816,835			

* $p \leq ,05$

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(3, 178) = ,135$; $p = ,939$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin ailelerinin yanında, evde, özel veya devlet yurdunda kalmalarına göre değişmediği tespit edilmiştir.

4.2.6 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Algılanan Sosyo-ekonomik Düzeye Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis-H testi analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Aşağıda yer alan Tablo 8’göre, öğrencilerin kaygı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, $\chi^2(2, N=181) = 1,079$, $p = ,583$ gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin kaygı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Tablo 8. Sosyo-ekonomik Duruma Göre İngilizce Yazma Kaygısı

	Sosyo-ekonomik Durum	N	Ortalama Sırası	Ki-kare	Sd	P
	Düşük	10	96,40			
Toplam Kaygı	Orta	166	91,37	1,079	2	,583
	Yüksek	5	68			
	Toplam	181				

*p ≤ ,05

4.2.7 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin anne eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Anne Eğitim Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Anne Eğitim Durumu	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4	602,925	150,731		
Grup içi	175	32079,052	183,309	,822	,513
Toplam	189	32681,978			

*p ≤ ,05

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(4, 175) = ,822$; $p = ,513$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin annelerinin okuryazar olması, ilkokul, ortaokul, lise veya yükseköğretim kurumundan mezun olmalarına göre değişmediği tespit edilmiştir.

4.2.8 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Eğitim Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Baba Eğitim Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Baba Eğitim Durumu	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3	587,125	195,708		
Grup içi	177	32203,229	181,939	1,076	,361
Toplam	180	32790,354			

* $p \leq ,05$

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(3, 177) = 1,076$; $p = ,361$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin babalarının okuryazar olması, ilkokul, ortaokul, lise veya yükseköğretim kurumundan mezun olmalarına göre değişmediği saptanmıştır.

4.2.9 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Annelerinin Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin annelerinin mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Anne Mesleğine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Annelerin Mesleği	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	2	269,639	134,820		
Grup içi	177	32412,339	183,121	,736	,480
Toplam	179	32681,978			

* $p \leq ,05$

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(2, 177) = ,736$; $p = ,480$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle, öğrencilerin annelerinin mesleklerine göre yazma kaygı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir.

4.2.10 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Babalarının Mesleğine Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin babalarının mesleğine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Baba Mesleğine Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Babanın Mesleği	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	4	244,901	61,225		
Grup içi	176	32570,626	186,118	,329	,858
Toplam	180	32815,528			

*p ≤ ,05

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(4, 176) = ,329$; $p = ,858$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin babalarının mesleklerine göre yazma kaygı düzeylerinin değişmediği saptanmıştır.

4.2.11 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Kardeş Sayısına Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13. Kardeş Sayısına Göre İngilizce Yazma Kaygısı

Kardeş Sayısı	Sd	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	3	1194,286	398,095		
Grup içi	178	31622,549	177,655	2,241	0,85
Toplam	181	32816,835			

*p ≤ ,05

Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında $F(3, 178) = 2,241$; $p = ,85$ istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yazma kaygılarının kardeş sayısına göre değişmediği görülmüştür.

4.2.12 İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Okuma-Yazma Dersindeki Devam Etme Durumuna Göre Farklılık Göstermekte midir?

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygısı düzeylerinin okuma-yazma dersine devam etme durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14. Okuma-Yazma Dersi Devam Durumuna Göre İngilizce Yazma Kaygısı

		Devamsızlık
	Pearson Correlation	,050
Toplam Kaygı	Sig. (2-tailed)	,500
	N	182

* $p \leq ,05$

Tablo 14 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı seviyeleri ile okuma-yazma dersi devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür, ($r = ,050$, $p = ,500$).

4.3 NİTEL VERİ ANALİZİ BULGULARI

Mevcut çalışmanın nitel araştırma boyutunda, öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce yazma kaygı nedenleri, sonuçları ve kaygıyı azaltmaya yönelik sunulan önerilerin incelendiği bulgular sunulmuştur.

4.3.1 Nitel Sorulara Verilen Öğrenci Cevapları

4.3.1.1 İngilizce yazı yazarken seni kaygılandıran durumlar nelerdir?

Bu soruda, İngilizce yazı yazarken öğrencileri kaygılandıran sebepler irdelenmiştir. Elde edilen cevaplar incelendiğinde, 11 farklı kaygı sebebi tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda katılımcıların görüşlerine dair bulgular Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. İngilizce Yazma Kaygı Sebepleri

	Y. D.	O.D.	D. D.
Dil yeterliliği ile ilgili sorunlar	8	31	8
Zaman baskısı	4	10	4
Konu ile ilgili fikir üretmememe	4	12	3
Fikirleri organize edememe	2	5	-
Not kaygısı	1	-	-
Yetersiz yazma çalışması	-	3	-
Yazmayı sevmeme	-	2	-
Özgüven eksikliği	1	2	-
Okuma alışkanlığı	1	-	-
Metin yazma kurallarına uyma zorunluluğu	-	1	-
Üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimi	-	1	-

İngilizce yazma kaygısının nedenlerini, İngilizce yazma kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bakış açısından tespit edebilmek için öğrencilerin bu soruya verdikleri

cevaplar incelenmiştir. İnceleme sonucunda yazma kaygısı nedenlerinin 7 tema altında toplandığı saptanmıştır. Bunlar, dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, zaman baskısı, konu ile ilgili fikir üretememe, fikirleri organize edememe, not kaygısı, özgüven eksikliği ve okuma alışkanlığıdır. Yüksek kaygı seviyesine sahip olan öğrenciler arasından 8 kişinin yazma sürecinde en çok dil yeterliliği ile ilgili sorunlardan dolayı kaygılandıkları, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksiklerinden dolayı endişelendikleri sonucuna varılmıştır. Bunu zaman baskısı ve konu ile ilgili fikir üretememe takip etmiştir ve diğer önemli kaygı nedenleri arasında yerini almıştır. Diğer bir deyişle, 4 öğrenci kısıtlı bir zamanda yazı yazdıklarında ve 4 öğrenci yazma konusu ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıklarından kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, 2 öğrencinin fikirleri organize edememe teması altında yer aldığı ve 1'er öğrencinin ise not kaygısı, özgüven eksikliği ve okuma alışkanlığı temaları altında görüş bildikleri saptanmıştır.

Orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin yazma kaygı sebepleri ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde 9 farklı temanın ortaya çıktığı saptanmıştır. Bunlar, dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, zaman baskısı, konu ile ilgili fikir üretememe, fikirleri organize edememe, yetersiz yazma çalışması, yazmayı sevmeme, özgüven eksikliği, metin yazım kurallarına uyma zorunluluğu ve üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimidir. Bu gruptaki öğrencileri en çok kaygılandıran durumun dil yeterliliği ile ilgili sorunlar olduğu sonucuna varılmıştır çünkü 31 öğrencinin bu doğrultuda görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla konu ile ilgili fikir üretememe, zaman baskısı ve fikirleri organize edememe takip etmiştir. Diğer bir deyişle, 12 öğrenci yazma konusu ile ilgili yeterince bilgiye sahip olmadıklarında, 10 öğrenci kısıtlı bir zamanda yazı yazdıklarında ve 5 öğrenci ise fikirleri organize etme sürecinde kaygılandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, 3 öğrencinin yetersiz yazma çalışması, 2'şer öğrencinin yazmayı sevmeme, özgüven eksikliği ve 1'er öğrencinin ise metin yazma kurallarına uyma zorunluluğu ve üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimi temaları altında görüş bildikleri tespit edilmiştir.

İngilizce yazma kaygı düzeyi düşük olan öğrencilerin yazma kaygı sebepleri ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde 3 farklı temanın ortaya çıktığı saptanmıştır. Bunlar, dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, zaman baskısı, konu ile ilgili fikir üretememedir. Bu gruptaki öğrencilerin cevapları doğrultusunda 8 kişinin dil yeterliliği ile ilgili kaygı

yaşadığı ve bu durumun onları en çok kaygılandıran faktör olduğu tespit edilmiştir. Bunu, 4 öğrenci ile zaman baskısı ve 3 öğrenci ile konu ile ilgili fikir üretmemeye temaları takip etmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların yazım düzeltmeleri yapılarak verilmiş örnekleri şu şekildedir:

“Beni kaygılandıran durumlar, genellikle kelime ve kalıplar, gramer bilgisi. Bunlar tekrar etmeksizin çabuk unutulmuş şeyler olduğu için sizi ister istemez sınavda ya da sınıfta bir baskı altına alıyor.” (O.D. 13)

“İngilizce yazı yazarken yeterli kelime bilgisine sahip olmamak beni kaygılandırıyor. Vermek istediğim anlamı yanlış ya da eksik kelime kullanma durumum değiştirebilir ve ben okuyacak kişi tarafından yanlış anlaşılabilirim.” (D.D. 4)

“Grammerde hatalar yapmaktan çekiniyorum ve yazma isteğimi düşürüyor.” (Y.D. 7)

“Zaman konusu da çok can sıkıcı bir durum şöyle ki belirli bir sürede kendi belirledikleri konu hakkında hem fikir üretip, bunu İngilizceye çevirip hem de zamanla yarışmak insanı kaygılandırır elbette.” (O.D. 12)

“İngilizce yazı yazarken genelde beni kaygılandıran şey kısıtlı bir zamanın içinde olmak. Bu quizde de olabilir, sınavda da olabilir. Örneğin, bir sınavda writing kısmına geldiğimde konuyu anlayıp yorumlarken bu hep aklımın bir ucunda oluyor. Nasıl yetiştirebilirim. Ne kadar vaktim kaldı gibi sorular dikkatimi dağıtabiliyor. Onun dışında zaman kısıtlaması olmayan yerlerde tam verimli, rahat yazabiliyorum.” (D.D. 3)

“İngilizce yazı yazarken beni kaygılandıran durumlar düşük not alma endişesi, zaman kaygısı ve diğer arkadaşlar gibi yazabilecek miyim düşüncesi.” (Y.D. 5)

“Yazarken konuya hakim olmamdan dolayı konuyla ilgili kelimelerin aklıma gelmemesi cümle kurmada beni zorlar. Konuya hakim olduğum zaman zorlanmadan bir kompozisyon yazabilirim.” (D.D. 9)

“Aynı zamanda konuyu gördüğüm zamanlar konuyu anlamamak ve konu hakkında aklıma bir şey gelmemesi de beni kaygılandırıyor.” (Y.D. 2)

“Verilen konu hakkında bilgim olmaması ve o konu hakkında çok düşünmem.” (O.D. 17)

“İngilizce metinler oluştururken metne giriş ve devamındaki metnin bağlılığını sağlama konusunda zorlanıyorum.” (O.D. 25)

“Aklıma gelen cümlelerin zorluk derecesine göre bunları sahip olduğum İngilizce kelime bilgim ile karşılayamamak ve aklıma gelen düşünceleri kompozisyon yazarken bir düzene sokamamak.” (Y.D. 3)

“Yeterli sayıda İngilizce yazmadığımı ve pratik yapmadığımı düşünüyorum. Daha çok kelime öğrenmem ve daha fazla pratik yapmam gerekli.” (O.D. 1)

“Aslında sorun İngilizce yazı yazmak değil, Türkçe yazı yazmayı da sevmiyorum. Yazı yazmayı sevmemem ise beni daha çok uzaklaştırıyor.” (O.D. 39)

“En büyük kaygım cesarettir. Cesaretimi toplayamadığım için bildiğim bir şeyi bilmiyormuş gibi yapıp kaygımı yükseltiyorum. Elbet cesaretimi topladığım zamanlar oluyor fakat her zaman iyiye götürmüyor ve bu sefer yazarken bildiğim şeyleri karıştırarak yazıyorum.” (O.D. 28)

“Aslında İngilizce seviyemin yeterli düzeyde olduğunu düşünüyorum fakat bunu yazıya dökmeye zorlanıyorum çünkü yazdığım cümleler doğru olsa bile hiçbir zaman doğruluğundan emin olamıyorum. Sanırım bu konuda kendime olan güvenim yeterli değil bu yüzden de hiçbir zaman “bu cümle kesin doğru” diyemiyorum.” (Y.D. 1)

“İngilizce yazı yazarken aslında pek bir kaygım olmuyor. Çünkü yazı konusunda bir güvene sahibim. Fakat yazıda istenilen çeşitlilik, farklılık ve ayrıntı gibi kriterler beni zorluyor. Türkçe bir yazı yazarken bile fazla çeşitlilik veya akademisyen seviyesinde bir yazı beklentim olmadığı için bunu İngilizce yazarken çok gereksiz buluyorum.” (O.D. 31)

“Son olarak geçmişten gelen kitap okumama alışkanlığım hayal gücümü zorluyor yazacağım konuda zor ise kaygılarım artıyor.” (Y.D. 4)

“İngilizce yazı yazarken kendimi zorlamak adına farklı kelimeler ve farklı cümle yapıları kullanırken, kafamdaki düşünceyi yanlış aktarmaktan çekinirim. Kelimelerin kendi anlamlarından dışarıya çıkmasını hissetmek beni İngilizce yazı yazmaktan uzaklaştırır. Kendi potansiyelimi aşmak adına kullandığım farklı yapılar yanlış olunca ise dikkate alınmamak ve yanlış yazım hataları yapmak en büyük kaygılarımdandır.” (O.D. 34)

4.3.1.2 İngilizce yazma kaygınız üzerinde etrafınızdaki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne-baba vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?

Bu soruda, öğrencilerin İngilizce yazma kaygıları üzerinde etraflarındaki kişilerin etkileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda olumlu ve olumsuz etkilerinin

yanı sıra kişilerin kaygı üzerinde bir etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin görüşlerine dair bulgular Tablo 16’de sunulmuştur.

Tablo16. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Diğer Kişilerin Etkisi

	Y.D.	O.D.	D.D.
Arkadaş	6	20	2
Öğretmen	5	18	3
Anne-baba	3	-	-
Etkisi yok	2	11	6

İDYKE sonuçlarına göre İngilizce yazma kaygı seviyesi yüksek düzeyde olan öğrencilerin ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun arkadaşlarından etkilendikleri sonucuna varılmıştır. Diğer bir değişle, öğrencilerin İngilizce yazma kaygısını besleyen en önemli unsurun sınıf arkadaşları olduğu tespit edilmiştir. Bunu sırasıyla öğretmen ve anne-baba faktörünün takip ettiği saptanmıştır. Verilen cevaplar ayrıntılı olarak incelendiğinde görülmüştür ki 6 öğrenci arkadaşlarının ve 3 öğrenci ise anne ve babasının yazma kaygılarını olumsuz yönde etkilediğinden bahsetmiştir. Öğretmenin İngilizce yazma kaygısı üzerindeki etkisinden bahseden öğrenciler ise hem olumlu hem olumsuz etkilerine değinmişlerdir ve 5 öğrenci arasından 1 kişi olumlu 4 kişi ise olumsuz etkisinden bahsettiği görülmüştür. Bu verilerin aksine, iki öğrenci yazma kaygısı üzerinde etrafındaki herhangi birinin etkisi olmadığını ifade etmiştir.

İngilizce yazma kaygı seviyesi orta düzey olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde öğretmen ve arkadaş faktörlerinin kaygılarını oldukça etkilediği tespit edilmiştir. Öğretmenin yazma kaygısı üzerindeki etkisine değinen toplam 18 öğrenci olduğu ve bu grubun içinden 12 öğrencinin olumsuz bir etkiden bahsederken 7 öğrencinin ise olumlu bir etkiden bahsettiği görülmüştür. Ancak, bu öğrenciler içerisinde 1 tanesi ise hem olumlu hem olumsuz etkisinden bir arada bahsetmiştir. Arkadaş etkisi

üzerine verilen cevaplar incelendiğinde toplam 20 öğrencinin bu konuda fikir sunduğu görülmüştür ve 20 öğrenci arasından 15 öğrencinin olumsuz etkiden bahsettiği ama 5 öğrencinin olumlu etkiden bahsettiği saptanmıştır. Diğer taraftan, görüşleri alınan öğrencilerden 11 kişi yazma kaygıları üzerinde herhangi bir kişinin etkisi olmadığını ifade etmiştir.

İngilizce yazma kaygı seviyeleri düşük olan öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde öğretmen faktörünün kaygı üzerinde daha etkili olduğu ve bunu arkadaş faktörünün takip ettiği tespit edilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmen etkisine değinen toplamda 3 öğrencinin olduğu ve bu öğrenciler arasından 2 kişinin öğretmen faktörünün yazma üzerindeki olumsuz etkisinden bahsettiği, 1 kişinin ise olumlu etkisinden bahsettiği tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf arkadaşlarının yazma kaygısı üzerindeki olumsuz etkisine değinen 2 öğrencinin olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan, öğrencilerin hiçbiri yazma kaygıları üzerinde anne-baba etkisinden bahsetmemiştir. Dahası, görüşleri alınan öğrencilerden 6 kişi, yazma kaygıları üzerinde herhangi bir kişinin etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarını etkileyen öğretmen, arkadaş ve anne-baba faktörlerin yanı sıra verilen cevaplar ışığında bu etkilerin hangi temalar altında toplandığı incelenmiştir. İlk olarak öğretmen etkisi, bunu takiben arkadaş ve anne-baba etkisi incelenmiştir.

Yüksek düzey ve orta düzey İngilizce yazma kaygısına sahip öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğretmenden yana kaygılarını en çok besleyen nedenlerin iki tema altında toplandığı saptanmıştır. Bunlar, olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğretmenin tutumudur. Düşük düzey İngilizce yazma kaygısına sahip öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise, cevapların olumsuz değerlendirilme korkusu teması altında toplandığı saptanmıştır. Buradaki olumsuz değerlendirilme korkusu, araştırmacı tarafından değerlendirme sürecine yönelik olumlu ve olumsuz cevapları bünyesinde barındıran bir tema olarak düşünülmüştür. İncelenen cevaplara göre, olumsuz değerlendirilme süreci öğrenci için kaygı uyandıran bir süreç olduğu gibi, bu korkudan dolayı öğretmeninden aldığı ve yazma sürecini kolaylaştıracak herhangi bir yardım da öğrenciyi rahatlatmıştır. Bu nedenle olumlu ve olumsuz cevaplar aynı tema altında toplanmıştır.

İngilizce yazma kaygısı üzerinde arkadaş faktörünün etkisi incelendiğinde ise, kaygı düzeyi yüksek, orta ve düşük olan öğrencilerin verdikleri cevapların olumsuz değerlendirilme korkusu ve akranlar arası rekabet temaları altında toplandığı tespit edilmiştir. Buradaki olumsuz değerlendirilme korkusu, öğretmen kategorisinde olduğu gibi değerlendirme sürecine yönelik olumlu ve olumsuz cevapları bünyesinde barındıran bir tema olarak oluşturulmuştur.

Son olarak, yazma kaygısı üzerinde anne-baba faktörünün etkisi incelendiğinde, sadece yazma kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin bu soruya cevap verdiği, hatta bu kaygı düzeyinde yer alan 10 öğrenciden sadece 3 kişinin bu faktör için yorum yaptığı tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, kendilerini ailelerine karşı sorumlu hissetmelerinden dolayı kaygılandıkları ve verilen cevapların ailenin tutumu teması altında toplandığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların yazım düzeltmeleri yapılarak verilmiş örnekleri şu şekildedir:

“Anne ve babamın benden bir beklentisi var. Sonuçta 1 senem gidiyor. 1 senede mezun kaldım. 2 senem gitti bari değsin tarzında. Beni asla sıkıyorlar ama ben bunu sorumlu hissediyorum.” (Y.D. 5)

“İngilizce yazma kaygım üzerine sahip olduğum kaygıda aile fertlerinin bir etkisi bulunmamakta bunun yanında arkadaşlarımdan ne kadar çekinsem de bazı basit hatalara verilen tepkiler bazı zamanlar rahatsız edici olabiliyor. Ama bu kaygı üzerinde etkisi en çok olan kişi öğretmen oluyor. Derste anlattığı veya öğrettiği bir şeyi yanlış yaptığımızda aldığımız tepkiler yapıcı olmadığı zaman, öğretmen küçümser bir tavırla yaklaştığı zaman bu konuda sahip olduğumuz cesareti kırıyor.” (Y.D. 3)

“Öğretmenlerimin ve arkadaşlarımdan küçük düşürücü söylemleri kaygılarımdan arasındadır. Bu benim yazma potansiyelimi negatif anlamda etkiler.” (D.D. 7)

“... hoca yazı yazarken çok yardımcı oluyor eksiklerimizi düzeltiyor ve kaygıyı azaltıyor.” (D.D. 5)

“Bir konu hakkında yazı yazılacaksa ve ben de yazdıysam. Öğretmenime ya da bilen bir arkadaşıma gösteririm. Onların bana etkisi iyidir. Mesela yazdıklarımı öğretmenime gösterdim ve artık hocam sayesinde daha az yanlışım var. Kısaca çevrem beni iyi etkiliyor ve bana yardımcı oluyor.” (O.D. 5)

“... öğretmenim yazıdaki hataları arkadaş ortamında açığa çıkartması çoğu öğrenci gibi beni de tedirgin ediyor.” (O.D. 34)

“... hocalarımız zorla writing yazdırdığı zamanlarda ne zevk alabiliyorum ne de writing yazabiliyorum.” (Y.D. 6)

“Etrafımdaki kişilerin kaygım üzerinde etkisi yok sayılır. Beni bir tek etkileyen öğretmenin zorunlu yazma dersleri. Her ne kadar yazmayı sevmesem de zorunluluk üzerine yazıyorum ya da yazmaya çalışıyorum.” (O.D. 39).

“Etrafımdaki arkadaşlarım yapabildiğinde, ben yapamadığımda kaygılanıyorum ve etkiliyor. Writing yazılarını yazan arkadaşlar olduğunda, ben yapmak istemiyorum çünkü yapamıyorum zaten diye bırakıyorum.” (O.D. 14)

4.3.1.3 İngilizce yazma kaygınız üzerinde bulunduğunuz ortamın (sınıf, ev, sınav ortamı vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?

Bu soruda, öğrencilerin İngilizce yazma kaygıları üzerinde buldukları ortamın etkileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, olumlu ve olumsuz etkilerinin yanı sıra ortamın kaygı üzerinde bir etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğrencilerin görüşlerine dair bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Öğrencilerin Bulunduğunu Ortamın Etkisi.

	Y.D.	O.D.	D.D.
Sınıf	4	23	1
Ev/Yurt	2	19	2
Sınav	9	15	5
Etkisi yok	-	9	4

İDYKE sonuçlarına göre İngilizce yazma kaygı seviyesi yüksek düzeyde olan öğrencilerin bu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde, sınav ortamının öğrencilerin çoğunluğunun yazma kaygısını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Diğer bir deyişle, 9 öğrenci sınav ortamının kaygı ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bunu sırasıyla sınıf ortamının ve yaşadıkları yerin takip ettiği saptanmıştır. 4 öğrencinin sınıf ortamının olumsuz etkisini dile getirdiği, 1 öğrencinin ev/yurt ortamının kaygı üzerindeki olumlu ve 1 diğer öğrencinin ise olumsuz etkisinden bahsettiği saptanmıştır.

İngilizce yazma kaygı seviyesi orta düzey olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde, yazma kaygısı üzerinde en çok sınıf ortamının etkili olduğu ve bunu sırasıyla sınav ortamı ve ev/yurt ortamının takip ettiği saptanmıştır. Ancak, bu öğrenciler, sınav ortamının yazma kaygısı üzerindeki olumsuz etkisinden bahsederken, sınıf ortamı ve ev/yurt ortamının hem olumsuz hem olumlu etkilerinden bahsetmişleridir. Diğer bir deyişle, 19 öğrenci ev/yurt ortamının yazma kaygıları üzerindeki etkilerine yorum yapmıştır ve bunların içerisinde 10 öğrenci ev/yurt ortamının yazma kaygısı üzerindeki olumlu etkisinden bahsederken, 9 öğrenci ise olumsuz etkisine değinmiştir. Benzer şekilde, 23 öğrenci sınıf ortamının etkilerini dile getirmiştir ve bu öğrencilerden 9 tanesi sınıf ortamının yazma kaygısı üzerindeki olumlu etkisine değinirken, 14 tanesi ise olumsuz etkisini dile getirmiştir. Bu verilerin aksine, 9 öğrenci buldukları ortamın yazma kaygısı üzerinde olumlu ya da olumsuz herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

İngilizce yazma kaygı seviyesi düşük düzeyde olan öğrencilerin cevapları yazma kaygısının en çok sınav ortamında ortaya çıktığını göstermiştir. Diğer bir deyişle, toplam 5 öğrenci sınav ortamının kaygılarını olumsuz bir şekilde etkilediğini ifade etmiştir. Diğer taraftan, sınıf ortamı ve yaşanan yer ise öğrencilerin yazma kaygılarını en az etkileyen faktörler olarak saptanmıştır çünkü sadece 1 öğrencinin sınıf ortamının olumlu etkisinden bahsettiği ve 1 öğrencinin ev/yurt ortamının yazma kaygısı üzerindeki olumsuz ve 1 diğer öğrencinin ise olumlu etkisinden bahsettiği görülmüştür.

Öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarını etkileyen sınav, sınıf ve ev/yurt faktörlerinin yanı sıra verilen cevaplar ışığında bu etkilerin hangi temalar altında toplandığı incelenmiştir. İlk olarak sınav ortamının etkisi ve bunu takiben sınıf ve ev/yurt ortamının etkisi incelenmiştir.

Yüksek düzey İngilizce yazma kaygısına sahip öğrencilerin cevapları incelendiğinde, sınav ortamında kaygılarını en çok besleyen nedenlerin 5 tema altında toplandığı saptanmıştır. Bunlar, akranlar arası rekabet, zaman baskısı, sınav kaygısı, mekanın fiziksel durumu ve olumsuz değerlendirilme korkusudur. İngilizce yazma kaygı seviyesi orta düzey olan öğrencilerin cevaplarından kaygılarının akranlar arası rekabet, zaman baskısı, sınav kaygısı, mekanın fiziksel durumu olmak üzere toplam 4 tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Düşük düzeyde İngilizce yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin görüşlerinin ise 3 tema altında toplandığı ve bunların akranlar arası rekabet, zaman baskısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olduğu saptanmıştır.

İngilizce yazma kaygısı üzerinde sınıf ortamı faktörünün etkisi incelendiğinde ise, kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin cevaplarının 3 tema altında toplandığı belirlenmiştir. Bunlar, zaman baskısı, akranlar arası rekabet ve mekanın fiziksel durumudur. Orta düzey yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise toplam 5 temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar, olumsuz değerlendirilme korkusu, mekanın fiziksel durumu, zaman baskısı, akranlar arası rekabettir. Son olarak, İngilizce yazma kaygısı seviyeleri düşük düzey olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde ise olumsuz değerlendirilme korkusu olmak üzere tek bir tema ortaya çıkmıştır. Sınıf ortamında bahsi geçen olumsuz değerlendirilme korkusu, 2. soruda açıklanan aynı sebepten dolayı araştırmacı tarafından değerlendirme sürecine yönelik olumlu ve olumsuz cevapları bünyesinde barındıran bir tema olarak düşünülmüştür. İncelemeler sonucunda, olumsuz değerlendirilme sürecinin öğrenci için kaygı uyandıran bir süreç olduğu gibi, bu korkudan dolayı öğretmeninden ve akranlarından aldığı ve yazma sürecini kolaylaştıracak herhangi bir yardımın da öğrenciyi rahatlattığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, zaman baskısı teması da olumlu ve olumsuz yorumları içerdiği görülmüştür çünkü bazı öğrenciler kısıtlı bir zamanda yazı yazmaktan olumsuz etkilenirken bazı öğrenciler ise zamanın fazla olmasından dolayı olumlu etkilendiğini ifade etmiştir.

İngilizce yazma kaygısı üzerinde ev/yurt ortamı faktörünün etkisi incelendiğinde ise, kaygı düzeyi yüksek ve düşük olan öğrencilerin cevaplarının zaman baskısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu temalarında toplandığı görülmüştür. Orta düzey yazma kaygı seviyesine sahip öğrencilerin cevaplarının ise olumsuz değerlendirilme

korkusu, zaman baskısı ve mekanın fiziksel durum olmak üzere 3 tema altında toplandığı saptanmıştır. Bir üst kategoride olduğu gibi bu kategoride de olumsuz değerlendirilme korkusu ve zaman baskısı temalarının hem olumlu hem de olumsuz yorumları içerdiği tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrencilerin yazı yazarken sözlük gibi materyallerden yardım alabildikleri ve zaman sınırlaması olmadığı için kaygı hissetmedikleri saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde görülmüştür ki ev/yurt ortamında sözlük kullanımı daha iyi bir yazı üretilip kendilerini rahat hissetmelerini sağlarken sınıf ortamının aksine ev/yurt ortamında hatalarını düzeltmek için bir kişiden yardım alamamaları hata yapmaktan korkmalarına neden olmuştur. Ayrıca, zaman baskısı bu kategoride olumlu bir tema olarak ifade edilmiştir çünkü zamanın kısıtlı olmamasının bazı öğrencileri olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin verdikleri cevapların yazım düzeltmeleri yapılarak verilmiş örnekleri şu şekildedir:

“Herhangi bir ortamda İngilizce yazabilirim beni pek etkilemez.” (D.D. 1)

“Sınav ortamında süre kısıtlaması doğru yazmamı etkiliyor. İfadelerimi tam olarak yazamıyorum.” (O.D. 36)

“Sınıfta ve sınav ortamında yazıyı yetiştirmek için acele etmem gerekiyor bu yüzden de hiçbir zaman rahat yazı yazamıyorum bundan dolayı da çok geriliyorum. Sınıfta ve sınav ortamındayken o an ki heyecandan ve kaygıdan dolayı her şeyi karıştırıyorum.” (Y.D. 1)

“Sınav ortamında süre sıkıntısı olduğundan sınıf veya ev ortamında daha rahat yazabiliyorum.” (O.D. 17)

“Benim için İngilizce yazdığım ortam sınıf, ev veya sınav olsun çok önemi yok. Benim için en önemli olan nokta sesin aşırı derecede rahatsız edici olmamasıdır.” (O.D. 20)

“Sınıf ortamında hiç yazasım gelmiyor. Gürültüden ve bir an önce ders bitsin diye düşünmekten yazıya odaklanamıyorum.” (Y.D. 7)

“Verilen ödevlerde Yurt 'ta kaldığım için rahat bir şekilde yazamıyorum. Çalışma ortamım basık ve dar geliyor.” (O.D. 1)

“Ara sıra oluyor. Özellikle sınıfta yazı yazarken çoğu kişinin yazısını bitirmesi ve benim konu hakkında hala bir fikrimin olmadı zamanlar yazı yazamayacağımı düşünerek yazmayı

birakıyorum. Daha sonrasında o konuyu düşünüp aklıma güzel fikirler gelince de pişman oluyorum.” (Y.D. 2)

“Var. Birincisi sınıf ortamı. Öğretmen bir yazı verdiğinde çoğu kişinin yazıp benim yazamamış olmam. Ayrıca bir zaman kısıtlaması olduğunda bir şey yazamadıysam internetten kopyala-yapıştır yaparım. Sırf hoca kaldırdığında okumak için.” (O.D. 26)

“Vizelerde writinglerde yazacak pek bir şey bulamayıp diğer öğrencilerin kelimeleri tam kafamda tasarlayamayıp yazamadığım zamanlarda diğer öğrencilerin şakır şakır yazması ister istemez sorunun bende olduğunu düşündürüp kaygılanmama ve yapamadığım, beceremediğim kaygısına düşürüyor.” (D.D. 7)

“Ben yazdığım yazıların öğretmenim tarafından daha çok beğenilmesini isterim. Kendimde yarattığım bu baskı birazda olsa beni kaygılandırır.” (D.D. 8)

“Sınıf ortamında etkisi daha fazla çünkü etrafımdaki insanlara karşı heyecanlanıyorum. Heyecanlandığım için de bildiğim şeyleri karıştırıyorum. ... Sanırım sınıf ortamını tanıdığım için onlara karşı rezil olacağımın korkusundayım.” (O.D. 28)

“Yurt ortamında çeviri kullanmadan kendi bildiğim kadarıyla yazayım diye ödevlerime başlıyorum ve sonunda kendimi internetten çeviri yaparken buluyorum. İngilizcemi çok yetersiz görüyorum bu da bana yazamayacağımı düşündürüyor.” (Y.D. 7)

“Eğer ev ve yurt ortamında yazı yazıyorsam daha fazla kaygılanırım. Okulda yazı yazmak benim için daha iyidir. Örneğin evde bir hata yaptığımda hatamı düzelterek biri yok fakat okulda hem arkadaşlarım hem de öğretmenim gerektiğinde bana yardım ederler.” (D.D. 8)

“Sınav ortamında süre baskısı olduğundan sınıf veya ev ortamında daha rahat yazabiliyorum.” (O.D. 17)

“Sınav ortamı kesinlikle gerici bir ortam ve yazmada sıkıntı çektiğim bir ortam mesela sınıfta yazarken bu kadar kaygılanmıyorum ama sınav ortamına gelince durum değişiyor.” (O.D. 12)

“... Sınav anında gerildiğin için 5 yazacaksan 2,5 yazıyorsun. Aklına bir şey gelmiyor.” (Y.D. 5)

4.3.1.4 İngilizce yazı yazarken kaygılandığımızda, bu durum sizin yazma performansınızı nasıl etkilemektedir?

Bu soru ile öğrencilerin yazma kaygılarının yazma performansları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, olumlu ve olumsuz etkilerinin deneyimlendiği saptanmıştır. Öğrencilerin bu soruya dair görüşleri Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi

	Y.D.	O.D.	D.D.
Olumsuz	10	37	4
Olumlu	-	6	7

İngilizce yazma kaygı düzeyi yüksek olan 10 öğrenci kaygılarının yazma performanslarını olumsuz etkilediğini belirtilmiştir. Ancak, düşük yazma kaygı seviyesine sahip olan öğrencilerden sadece 4 kişi olumsuz, 7 kişi ise olumlu etkilediği belirtilmiştir. Bunların içinden 1 kişinin kaygının hem olumlu hem olumsuz etkisini bir arada tecrübe ettiği tespit edilmiştir. İngilizce yazma kaygısı seviyesi orta düzeyde olan öğrencilerin cevapları incelendiğinde, 34 öğrencinin yazma kaygısından olumsuz yönde etkilendiği, 3 öğrencinin ise olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 3 öğrencinin hem olumlu hem de olumsuz şekilde etkilendiği saptanmıştır.

İngilizce yazma kaygısının yazma performansı üzerindeki olumlu etkilerine değinen öğrencilerin cevapları incelendiğinde performanslarının pozitif yönde etkilendiği ve yazma eylemine devam ettikleri, bu eylemden kaçınmadıkları tespit edilmiştir. Yazma kaygısının olumsuz etkilerinden bahseden öğrencilerin cevapları incelendiğinde yazma eyleminden uzaklaştıkları, zaman ve odaklanma problemleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin hata yapma, fikir üretmemesi, az sayıda ve basit cümle kurma, düşük not alma ve düşük bir performans sergileme gibi olumsuz durumlarla karşı karşıya kaldıkları ve yazma performanslarının olumsuz

etkilendiği saptanmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin çoğunluğu kaygının olumlu ve olumsuz etkisinin yanı sıra bu etkinin ne yönde olduğunu da ayrıntılı ifade etmişlerdir ve öğrencilerin bu bölümde verdikleri cevapların 4 tema altında toplandığı sonucuna varılmıştır. Bunlar; kaçınma davranışı, performans, zaman ve odaklanmadır.

Öğrencilerin verdikleri cevapların yazım düzeltmeleri yapılarak verilmiş örnekleri şu şekildedir:

“Yazı performansımı artırdığına inanıyorum. Çünkü yanlış anlaşılmak istememenden dolayı yazılarımda daha dikkatli olup, daha çok uğraşıyorum. Bu durum o yazım içinde uzun vadede bana faydalı oluyor.” (D.D. 4)

“Evet etkiliyor. Yazacağım konuya tam konsantre olamıyorum, konunun birçok yönünü kaırabiliyorum.” (O.D. 38)

“Süre kaybı yaşarım ve konuya odaklanmada daha çok sorun yaşarım.” (D.D. 9)

“Eğer kaygılanırsam cmlelerimi toparlayamam ve yazmak için verilen zamanı iyi kullanamam.” (O.D. 2)

“Yazı yazarken kaygılandığım zaman daha etkili cümleler kurmak yerine zayıf cümleler kurmama neden olur. Bu da yazacağım yazının etkisini dştirr ve okuyacak kişilerde iyi bir izlenim bırakmayabilir.” (O.D. 6)

“Yazım yanlışı ve başka hatalar yapıyorum.” (Y.D. 8)

“Eğer kaygılanırsam yazıyı büyük ihtimalle yazamam. Belki birkaç cümle. Çünkü kaygılanınca moralim bozulur, bu da benim canımı sıkar ve beynimi fazla aktif olarak kullanamam.” (O.D.5)

“Kaygılandığımdan dolayı üzerine dşmyorum. Writing bölümlerini bırakıyorum, uğraşmıyorum. Ama sonra pişman olabiliyorum. Çünkü bu durum notlarımı da etkiliyor.” (O.D. 14)

“Yetersiz süre ve yeteri kadar kelime bilgim olmadığı için yazacaklarımda yetersiz olduğundan olduğa kötü etkileniyorum. Bu yüzden de hala sınavlarda boş kağıt veriyorum.” (Y.D. 9)

4.2.1.5 Size göre, kaygının azaltılabileceği sınıf/okul ortamı ve öğretmen davranışı nasıl olmalıdır? Önerilerinizi yazınız.

Araştırmada, öğrenciler İngilizce yazma kaygısının azaltılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların cevaplarının zaman baskısı, yazma ortamı, yazma konusu, dönüt, ders işleniş süreci ve diğer olmak üzere 6 tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, müfredat dışı etkinlikler ve kaygı üzerine yapılması önerilen paylaşım, diğer olarak isimlendirilen tema altında yer almıştır. Katılımcıların önerileri genel çerçevede şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğretmen öğrencilerine yazma sürecinde yazma konusu ile ilgili destek olmalı,
- Öğretmen öğrencilerin yazılı ürünlerine dönüt vermeli, bu süreçte hoşgörülü ve anlayışlı olmalı,
- Öğretmen, dönüt verirken öğrencileri ile birebir iletişime geçmeli, herkesin içinde dönüt verilmemeli,
- Öğretmen yazıda içeriğe odaklanmalı,
- Öğretmen öğrenciyi yazmaya zorlamamalı,
- Öğretmen dersleri pozitif, eğlenceli bir şekilde işlemeli,
- Öğretmen bol yazma pratiği yaptırmalı,
- Öğretmen yazma eylemi esnasında sınıfta dolaşmamalı ve yazma ortamı sessiz olmalı,
- Öğretmen ve öğrenci arasında iyi bir iletişimi olmalı,
- Yazma eylemi zaman baskısı altında yapılmamalı,
- Yazma konusu çeşitliliği sağlanmalı,
- Okulda çeşitli kulüpler açılmalı,
- Öğretmen sınıf içerisinde öğrencileri ile kaygı üzerine konuşmalı,

Öğrencilerin verdikleri cevapların yazım düzeltmeleri yapılarak verilmiş örnekleri şu şekildedir:

“Bence eğer yazıyı sınıfta yazıyorsak sessiz bir ortam olmalıdır.” (O.D. 2)

“Öğrencinin yanlışı olduğunda ona söylemeli şu yerde hatan var şöyle yapsan daha güzel olur diye.” (Y.D. 6)

“Öğretmenlerin hoşgörülü karşılaması yanlış yaptığımızda bunun gülünç bir durum olmadığını ve herkesin başına gelebilecek bir durum olduğunun farkına varmalıdırlar.”
(D.D. 7)

“Yazdığımız şeyleri sınıfla paylaşmasak daha iyi olabilir çünkü hatalarımızı çok kişi gördüğünde rahatsızlığımızda bir o kadar artıyor. Sadece hocalarımız yazımızı kontrol etse ve hatalarımızı “şuna dikkat et. Bu konuyu tekrarla” gibi bize bildirse daha iyi olabilir.”
(O.D. 18)

“Her öğretmen kendi konusunda bol bol egzersiz yaptırıp gerekirse ödev vermeli. Mesela reading-writing hocası writing için doğru dürüst alıştırma yapmıyor ve pek ödev vermiyor. Nasıl yazılacağı hakkında çok çok işliyoruz ama çok sık writing yapmıyoruz ve bence bu da biraz etkili oluyor.” (O.D. 27)

“Bana göre bir kişi yazı yazarken çok kısıtlı bir konuya tabi tutulmamalı. Her insanın her konuda fikri olmayabilir veya o konu hakkında bir şey bilmeyebilir. İnsanlar yazı yazarken çok kısıtlı bir zaman da olmamalı. Çünkü konu hakkında çok yönlü düşündüğümüz zaman yazmaya zaman kalmayabilir.” (Y.D. 2)

“... benim iletişimim sohbetim hocalarla nasıl arkadaşçaysa yazamayan öğrencilerinde hocalarıyla arası böyle olmalıdır eğer böyle olursa öğrenci yazmaya çaba gösterir bu durum bende böyle çünkü.” (O.D. 9)

“... Bazen çok zorlayan öğretmenler öğrencilerin hevesini kırabiliyorlar çok zorlamadan daha kolay bir yöntemle öğrencilere yaklaşılmalı belki de öğrencilerin heyecanları böylelikle yavaş yavaş yok olabilir.” (O.D. 28)

“Sınıf ortamında öğretmen gezmemelidir ya da tek bir kişinin başında durmamalı.” (O.D. 3)

“Çeşitli kulüpler açılarak kaygılar azaltılabilir.” (O.D. 32)

“Öğretmenler sınıfta yazı yazdırmadan önce konula alakalı bir hatırlatma yaparsa hem odaklanmanın daha kolay olacağını hem de konuya hakimiyetin, konuyla alakalı bilginin çoğalacağını düşünüyorum.” (D.D. 9)

“Bana göre yazı yazma hususunda ideal sınıf ortamı, öğretmenin bize yazı yazarken ne gibi problemlerimiz ve kaygılarımızın olduğunu sorması ve bunları çözmemiz için bizi yönlendirmesi gerekmektedir.” (O.D. 20)

4.3.2 Nitel Sorulara Yöneltilen Öğretim Elemanı Cevapları

4.3.2.1 Size göre, İngilizce yazı yazarken öğrencileri kaygılandıran durumlar nelerdir?

Bu soruda, İngilizce yazma kaygısının nedenlerini, İngilizce okuma-yazma dersi veren öğretim elemanlarının bakış açısından tespit edebilmek için öğretim elemanlarının bu soruya verdikleri cevaplar incelenmiştir. Elde edilen cevaplar incelendiğinde 7 farklı kaygı sebebi tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda katılımcıların görüşlerine dair bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. İngilizce Yazma Kaygı Sebepleri

	N
Konu ile ilgili fikir üretememe	7
Dil yeterliliği ile ilgili sorunlar	6
Fikirleri organize edememe	4
Okuma- yazma alışkanlığı	3
Zaman baskısı	2
Not kaygısı	1
Üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimi	1

Öğretim elemanlarından elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda cevapların birkaç tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bunlar, dil yeterliliği ile ilgili sorunlar, konu ile ilgili fikir üretememe, fikirleri organize edememe, not kaygısı, zaman baskısı, okuma- yazma alışkanlığı, üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimidir. Öğretim elemanları arasında 6 kişi öğrencilerin dil yeterliliği ile ilgili ve

7 kişi ise konu ile ilgili fikir üretmede sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Diğer bir değişle, verilen cevaplar ışığında öğrencilerin çoğunlukla İngilizce dil yeterliliği ile ilgili sorunlar ve konu ile ilgili fikir üretememe temaları altında toplandıkları saptanmıştır. Ayrıca, öğretim elemanlarından 4 tanesi fikirleri organize edememenin ve 3 tanesi ise okuma-yazma alışkanlığının etkisini dile getirmiştir. Diğer bir değişle, bu iki temanın öğrencilerin kaygılarını besleyen diğer faktörler arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca, 2 öğretim elemanı zaman baskısının kaygı üzerindeki rolüne değinmiştir. Son olarak, her biri sadece 1 öğretim elemanı tarafından dile getirilmiş olduğu için not kaygısının ve üst düzey dilsel yapılar kullanma eğiliminin öğrencileri en az kaygılandırıcı faktörler olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken öğrencilerin kaygı durumunu etkileyen birkaç faktör vardır. Bunların başlıcaları, konu ile ilgili fikir bulma ve bunu geliştirme, kelime bilgisi ve dilbilgisi konusundaki eksiklikler, ileri seviye de ise süre sıkıntısı öğrencilerin kaygı düzeyini artırmaktadır. Bütün bunları kontrol edebilen öğrencide yine organizasyon hatası yapma kaygısı da gelişebiliyor.” (Ö. 1)

“Dilbilgisi hatası yapmak primer faktör olarak baş gösteriyor. Diğer bir faktör öğrencilerin yeterli kelime hazinesine sahip olmadığı için aklındakileri İngilizce olarak ifade edememeleri.” (Ö. 5)

“İngilizce yazı yazarken öğrencileri kaygılandırıcı çok fazla durum olduğu söylenebilir. Bunlara – grammar hatası yapmak, yanlış kelime seçimi, kelimelerin İngilizce karşılığını hatırlayamama, anlatmak istediklerini kurgulamakta yaşadıkları problemleri çözememe – örnekleri verilebilir.” (Ö. 11)

“Öğrencileri İngilizce yazı yazarken kaygılandırıcı durumların başında yazma konusunun ilgi alanlarına hitap etmemesi ya da konuya pek aşina olmadıklarında içeriğini oluşturamamalarıdır.” (Ö. 4)

“Öğrencilere yazdıkları metnin sonucu olarak not verilmesi de öğrencilerdeki yazma kaygısını arttıran unsurlardan birisi. Not verilecek olmasını bilmeleri onları daha çok kaygılanıp yanlış şeyler yazmaya itiyor.” (Ö. 9)

“Ana dillerinde yeterince okuyup yazmadıkları için İngilizce yazı yazarken yüksek derecede kaygı duyuyorlar.” (Ö. 10)

“... karmaşık cümleler kurmaya çalışıyorlar. O tarz cümlelerin nasıl kurulduğunu daha öğrenmedikleri için de istedikleri anlamları veremiyorlar.” (Ö. 8)

4.3.2.2 Size göre, İngilizce yazma kaygısı üzerinde, öğrencilerin etrafındaki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne-baba vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıldır?

Bu soruda, öğrencilerin İngilizce yazma kaygıları üzerinde etraflarındaki kişilerin etkileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, kişilerin kaygı üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine dair bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Diğer Kişilerin Etkisi

	Olumlu	Olumsuz	Etkisi yok
Öğretmen	1	9	-
Arkadaş	2	8	3
Anne-baba	-	1	4

Hazırlık sınıflarında okuma-yazma dersini veren öğretim elemanlarının cevapları incelendiğinde öğrencilerin çevresindeki kişilerin İngilizce yazma kaygısını olumlu ya da olumsuz yönde besleyen bireyler olduğu saptanmıştır. Öğretim elemanları arasından 9 kişinin öğretmenin, öğrencinin kaygısını olumsuz yönde etkilediğini ifade ettiği ancak 1 kişinin ise olumlu yönde etkilediğini ifade ettiği tespit edilmiştir. Öte yandan, yazma kaygısı üzerinde arkadaşların etkisi incelendiğinde konuyu 8 öğretim elemanının olumsuz yönden ele alındığı görülmüştür. Bu 8 öğretim elemanı içerisinde 2 kişi hem olumlu ve olumsuz etkilerine bir arada değindiği için olumlu ifadelerin yer aldığı sütuna bu kişiler sayısal olarak eklenmişlerdir. Diğer bir taraftan, 3 kişi akranların kaygı üzerinde bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Son olarak, anne-baba faktörünün ele alındığı cevaplar incelendiğinde 1 öğretim elemanının aile faktörünün yazma kaygısını olumsuz etkilediğini ifade ettiği saptanmıştır. Ancak, 4

kişi ise herhangi bir etkisinin olmadığını belirtmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu olumlu ve olumsuz etkinin yanı sıra bu etkinin nasıl olduğunu da ayrıntılı ifade etmişlerdir ve verdikleri cevaplar irdelendiğinde cevapların belirli temalar altında toplandığı sonucuna varılmıştır. Bu temalar, olumsuz değerlendirilme korkusu, akranlar arası rekabet, öğretmenin tutumu ve ailenin tutumudur.

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Öğretmenin beklentileri kaygı unsuru olabilir. Öğrenci hata yapacağından ve öğretmeni memnun edemeyeceğinden korkabilir.” (Ö. 2)

“Öğretmen tarafından beğenilme ya da not kaygısı öğrencinin yazma kaygısını artırmaktadır.” (Ö. 1)

“Öğretmenin tutumu öğrencinin davranışını etkileyebilir. Örneğin, öğretmenin yüksek başarı beklentisi, olumlu yönlerden çok yazının yanlışlarına odaklanması/vurgulaması ya da öğrenci üzerinde baskıcı bir tutumu olması olabilir. Daha iyi yazanlardan kendini geride görmesi. Ailenin... yüksek başarı beklentisi de etkileyebilir” (Ö. 6)

“Yazdıkları sınıf arkadaşları tarafından okunacaksa bu onları kaygı duymaya itebiliyor.” (Ö. 9)

“Öğretmenlerin olumlu etkisi vardır zira öğretmenler İngilizcede yazabilme becerisinin üstün bir beceri olduğunu dikte ederek öğrencileri olumlu etkilemektedirler.” (Ö. 5)

“Başka öğrencinin daha fazla yazdığını gören her öğrenci kendininkiyle kıyaslayıp kendini zorlayabilir. Diğeri gibi yazma kaygısına kapılabilir.” (Ö. 8)

4.3.2.3 Size göre, İngilizce yazma kaygısı üzerinde, öğrencilerin bulunduğu ortamın (sınıf, ev, sınav ortamı vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?

Bu soruda, öğrencilerin buldukları ortamın İngilizce yazma kaygıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda, olumlu ve olumsuz etkilerinin yanı sıra ortamın kaygı üzerinde bir etkisinin olmadığı da tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine dair bulgular Tablo 21’te sunulmuştur.

Tablo 21. İngilizce Yazma Kaygısı Üzerinde Öğrencilerin Bulunduğunu Ortamın Etkisi

	Olumlu	Olumsuz	Etkisi yok
Sınav	1	10	1
Sınıf	5	5	2
Ev/Yurt	4	-	2

Hazırlık sınıflarında okuma-yazma dersini veren öğretim elemanlarının cevapları incelendiğinde öğrencilerin buldukları ortamın İngilizce yazma kaygısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği tespit edilmiştir. İngilizce yazma kaygısı üzerinde sınav ortamının etkisi incelendiğinde, öğretim görevlileri arasından 9 kişinin olumsuz etkisini ele aldığı ancak 1 kişinin ise hem olumlu hem olumsuz etkisine bir arada değindiği saptanmıştır. 1 kişi ise sınav ortamının herhangi bir etkisi olmadığını ifade etmiştir. Sınıf ortamı ve yazma kaygısı ilişkisini irdeleyen cevaplar incelendiğinde ise 4 öğretim görevlisinin olumsuz, 4 öğretim görevlisinin ise olumlu etkiden bahsettikleri ve 1 kişinin ise hem olumlu hem de olumsuz etkisine bir arada değindiği görülmüştür. Ayrıca, 2 kişinin sınıf ortamının kaygı üzerinde bir etkisinin olmadığını dile getirdiği tespit edilmiştir. Son olarak, yaşanan yer faktörünün kaygı üzerindeki rolünün ele alındığı cevaplar incelendiğinde 4 kişinin olumlu etkilediğini ifade ettiği ancak 2 kişinin ise herhangi bir etkisi olmadığını ifade ettiği saptanmıştır. Öğretim elemanlarının çoğunluğu olumlu ve olumsuz etkinin yanı sıra bu etkinin nasıl olduğunu da ayrıntılı ifade etmişlerdir ve verdikleri cevaplar incelendiğinde cevapların belirli temalar altında toplandığı sonucuna varılmıştır. Bu temalar, zaman baskısı, mekanın fiziksel durumu, sınav kaygısı, olumsuz değerlendirilme korkusudur. Burada yer alan zaman baskısına yönelik cevapların olumlu ve olumsuz görüşleri bünyesinde barındırdığı görülmüştür. Benzer bir şekilde, olumsuz değerlendirilme korkusu, araştırmacı tarafından değerlendirme sürecine yönelik olumlu ve olumsuz cevapları bünyesinde barındıran bir tema olarak düşünülmüştür. İncelenen cevaplara göre olumsuz değerlendirilme süreci öğrenci için kaygı

uyandıran bir süreç olduğu gibi, bu korkudan dolayı öğretmeninden aldığı ve yazma sürecini kolaylaştıracak herhangi bir yardım da öğrenciyi rahatlattığı tespit edilmiştir.

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Sınıf ortamı hem daha gürültülü hem de öğrencinin kendi isteğine göre düzenlenemez. Sınav ortamı da özellikle sınav kaygısı yaşayan öğrencileri negatif etkiler. Ev yazma becerisi için daha uygundur çünkü hem süre kısıtlaması yoktur, hem kaynak bulma, sözlük kullanma gibi sınırlamalar yoktur, hem de öğrenci bu ortamı en rahat edebileceği şekilde dizayn edebilir.” (Ö. 1)

“Ben öğrencilere bazen evde yazdırıyorum bazen de sınıf içi etkinlik olarak yazıyorlar. Sınıfta yazdıkları zaman fark ettim ki daha çok öğrenci bana ödev teslimi yapıyor. Sanırım bu da gösterir ki sınıfta yazarken daha az kaygı duyuyorlar. Bunun sebebi de bilmedikleri yerleri hocaya ya da arkadaşlarına sorabilecek olmaları.” (Ö. 9)

“Sınav ortamı yazma kaygılarını müthiş artırmaktadır. Süre kısıtlaması, not kaygısı, yanlış yazma korkusu bunlara sebep olarak gösterilebilir.” (Ö. 11)

“Belirtilen external faktörler yazma becerisini etkileyebilecek faktörler olmaktan uzaktadır. Kaygı, bilişsel ve üstbilişsel nedenlerden kaynaklanmaktadır. Sadece sınav ortamında öğrenciler belirli bir zaman ile kısıtlandığı için bu bir kaygı yaratabilir.” (Ö. 5)

“Sınav ortamının özellikle kaygıya sebep olabileceğini düşünüyorum. Zira, sınavda hem zaman kısıtlı hem de puan olarak değerlendirildikleri için kaygılarının bu durumda en yüksekte olabileceğini düşünüyorum.” (Ö. 7)

4.3.2.4 İngilizce yazı yazarken, öğrencilerin kaygı durumu, onların yazma performansını nasıl etkilemektedir?

Bu soruda, öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarının yazma performanslarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Elde edilen veriler sonucunda hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine dair bulgular Tablo 22’te sunulmuştur.

Tablo 22. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Performansı Üzerindeki Etkisi

Öğretim Elemanları	
Olumsuz	10
Olumlu	4

Öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar incelendiğinde 7 kişinin yazma kaygısının yazma performansını olumsuz yönde etkilediğini ifade ettiği, 1 kişinin ise olumlu etkisinden bahsettiği tespit edilmiştir. Görüşü alınan öğretim elemanları arasından 3 kişinin ise yazma kaygısının yazma performansını hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediği yönünde görüş beyan ettiği saptanmıştır. Olumsuz etki üzerinde duran öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yazma eyleminden uzaklaştıkları, zaman yönetimi sorunları, odaklanma problemleri ile karşılaştıkları ve hata yapma, fikirleri organize edememe, daha kısa yazılar yazma sonucu yazma performanslarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının çoğunluğu olumlu ve olumsuz etkinin yanı sıra bu etkinin ne yönde olduğunu da ayrıntılı ifade etmişlerdir ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların performans, zaman, odaklanma ve kaçınma davranışı olmak üzere toplam 4 tema altında toplandığı saptanmıştır.

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Zaten bir öğrenci kaygı duymaya başladığı zaman bu öncelikle yazma süresinden fazlaca bir miktar kaybetmek anlamına geliyor.” (Ö. 9)

“Öncelikle kelime ve dilbilgisine güvenemeyen öğrenci yazı yazarken sürekli stres altındadır, yeterince konsantre olamaz.” (Ö. 1)

“Konu ile ilgili bildiği kelimeleri unutabilir. Bilgiyi organize etmede sıkıntı yaşayabilir. Zamanlama sorunu yaşayabilir.” (Ö. 6)

“Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler neredeyse hiç yazmamaktadır. Birkaç cümle yazmaya bile teşebbüs edememektedirler zira bilirler ki hem cümle düzeyinde hem de paragraf düzeyinde bir sorun ile karşılaştıklarında bu sorunu gideremeyeceklerdir.” (Ö. 5)

“Bence kaygı yönetilebilecek seviyedeysen olumlu bir etkisi olabilir. Öğrencileri daha iyi yazmaya ve kendilerini geliştirmeye yöneltebilir. Fakat bu bir noktadan sonra onları olumsuz etkileyecektir. Özellikle yazılarında, cümlelerinde hata yapma kaygısı ve yanlış yapmaktan kaçınmak için yazmaktan da kaçınabilirler.” (Ö. 7)

“Bazı öğrencilerde kaygı arttıkça daha iyi ürünler ortaya çıkabiliyor. Çünkü bu öğrenciler yazdıkları yazıları daha çok denetliyor ve hep daha iyi ürün ortaya koyma çabası bu tip öğrencilerde oluyor.” (Ö. 11)

4.3.2.5 İngilizce yazma kaygısı öğrencilerin derse, yazma etkinliklerine, sınıftaki diğer etkinliklere katılımına ve sınav başarılarına nasıl yansımaktadır?

Bu soru kapsamında, öğrencilerin İngilizce yazma kaygılarının yazma etkinliklerine, sınıftaki diğer etkinliklere katılımlarına ve sınav başarılarına nasıl etki ettiği araştırılmıştır. Elde edilen veriler ışığında hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda öğretim elemanlarının görüşlerine dair bulgular Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. İngilizce Yazma Kaygısının Yazma Etkinliklerine, Sınıftaki Diğer Etkinliklere Katılımına ve Sınav Başarılarına Etkisi

	Öğretim elemanları
Olumsuz	10
Olumlu	3

Görüşleri alınan öğretim elemanlarının verdikleri cevaplar incelendiğinde 8 kişinin yazma kaygısının olumsuz etkilerinden 1 öğretim elemanın ise olumlu etkiden bahsettiği saptanmıştır. Bunun yanı sıra, 2 öğretim elemanının ise yazma kaygısının hem olumlu hem de olumsuz etkilerini ifade ettiği tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu olumlu ve olumsuz etkinin yanı sıra bu etkinin ne yönde olduğunu da ayrıntılı ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının görüşlerinin performans ve kaçınma davranışı temaları altında toplandığı tespit

edilmiştir. Diğer bir deyişle, yazma kaygılarından dolayı öğrencilerin yazma eyleminden uzaklaşmasına ya da tam tersi kaygısına rağmen mücadeleyi bırakmamasına ve yazma performansının düşmesine ya da iyileşmesine sebep olduğu ifade edilmiştir.

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Yazma kaygısı olan bir öğrenci sınavda writing kısmı varsa bu kaygısı yüzünden sınavdan düşük alacaktır. Sadece paragraf ya da essay yazmak değil açık uçlu sorulara da cevap vermekten çekineceği için sınav başarısı düşecektir.” (Ö. 9)

“Yazma etkinliklerinden kendini çekebilir ya da yazmak istemeyebilir.” (Ö. 6)

“... yazma kaygısı beraberinde daha iyi bir ürün ortaya koyma kaygısı getiriyorsa öğrenci öğrenmesine katkıda bulunacak her etkinliğe daha fazla ilgi göstermekte ve performansını artırmaya yönelik daha fazla çaba harcamaktadır. Öğrencinin derse katılımını arttırdığı gibi sınıf dışında da daha çok çalışma yapmasını sağlayabilir. Daha çok ilgi ve çalışma sınav başarılarını mutlaka arttıracaktır.” (Ö. 11)

“Yazma etkinliklerine katılmak istemiyorlar bazen. Ama bu bütün öğrenciler için geçerli değil bence. Bazıları çalışarak bu kaygılarından kurtulup daha iyi yazmaya başlıyorlar.” (Ö. 8)

4.3.2.6 Size göre, kaygının azaltılabileceği sınıf/okul ortamı ve öğretmen davranışları nasıl olmalıdır? Önerilerinizi yazınız.

Mevcut araştırmada, öğretim elemanları İngilizce yazma kaygısının azaltılabilmesi için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Elde edilen veriler incelendiğinde, katılımcıların cevaplarının zaman baskısı, yazım ortamı, yazma konusu, dönüt, ders işleniş süreci ve diğer olmak üzere 6 tema altında toplandığı tespit edilmiştir. Bu araştırmada, müfredat dışı etkinlikler diğer olarak isimlendirilen tema altında yer almıştır. Katılımcıların önerileri genel çerçevede şu şekilde ifade edilmiştir:

- Öğretmen yazma süreci hakkında öğrencileri bilgilendirmeli,
- Öğretmenler dersin hedeflerini ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle paylaşmalı,
- Öğrencinin yazma konusu hakkında bilgisel altyapısı oluşturulmalı,
- Öğretmen sınıf içi ve sınıf dışında öğrencilere bol yazma pratiği yaptırmalı,

- Öğrencilerin İngilizce dil yeterlilik düzeyleri iyileştirilmeli,
- Yazma eylemi zaman baskısı altında yapılmamalı,
- Öğretmen ve sınıf arasında iyi, samimi bir iletişim olmalı,
- Yazma ortamının sessiz olması sağlanmalı,
- Öğretmen öğrencilerin yazılı ürünlerine dönüt vermeli, bu süreçte hoşgörülü ve anlayışlı olmalı, eleştirel olmamalı,
- Öğretmen zamanında ve etkin dönüt vermeli,
- Öğretmen yazı çalışmalarında öğrencilerin başarılı oldukları kısımları öne çıkarmalı.
- Öğrencilerin yazıları diğer öğrencilerle paylaşılmamalı,
- Okulda çeşitli yazma etkinliklerine yer verilmeli,

Öğretim elemanlarının verdikleri cevapların örnekleri şu şekildedir:

“Öğretmen yazma konusunda tecrübeli olmalı ve geri bildirim etkili yapmalı.” (Ö. 3)

“Eğer öğrenciler yazdıkları yazıları başkalarının okumasından hoşlanmıyorsa bunu engellemeliyiz.” (Ö. 9)

“Öğretmenin kesinlikle destekleyici olması, eleştiri yapmaması gerekmektedir. Öğrencilerin hatalarına karşı daha toleranslı ve yapıcı olması öğrenciyi de bir süre sonra rahatlatır.”(Ö. 8)

“Öğrenci çok kötü bir performans sergilese de öğretmen eleştirilerinde yapıcı davranmalı, istenilen becerinin öğrenci tarafından sağlandığı durumlarda ise gerekli olumlu pekiştireçlerle öğrenciyi daha fazla yazmaya motive etmelidir.” (Ö. 10)

“Bunun ortam ile ilişkisi olmadığını düşünmekteyim, zira öğrenme edimi beyin ve zihin işlevi ile ortaya çıkmaktadır. Kaygı da beyindeki kaygı merkezinin aşırı aktivasyonu sonucu ortaya çıkan bir durum olduğu için şekilsel değil, bilişsel düzenlemeler yapılmalıdır. Öğretmenlerin bu bilişsel durum üzerinde şekillendirmeler yapmaları gerekmektedir. Öncelikle öğrencilerin dilbilgisi alt yapıları konsolide edilmeli, kelime bilgileri üst düzeye çıkarılmalıdır. Bu kombinasyonu sağlayan öğretmen, öğrencilerde yazma kaygısını azaltabilir.” (Ö. 5)

“...öğretmenler dersin hedeflerini ve değerlendirme ölçütlerini öğrencilerle detaylı olarak paylaşırsa, kaygı azalabilir.” (Ö. 11)

“Sınıf içi etkileşimin samimi olması gerekir. Zaman kısıtlaması yapılmamalıdır. Öğrenciye tam olarak yapması gerekenler (planlama, üslup, başlama, destekleme, sonuç, kelime seçimi vb.) ayrıntılı anlatılmalıdır.” (Ö. 2)

“Sınıfta ve okulda yazmayı kolaylaştırmak için farklı konularla ilgili okuma/dinleme/izleme çalışmaları arttırılabilir. Öğrenci konu ile ilgili ne kadar çok bilgi sahibi olursa, ona göre yazmaya yönelebilir. Mini yazma yarışmaları düzenlenebilir.” (Ö. 6)

“Yazma aktivitesi sırasında sınıftaki bazı öğrencilerin diğerlerinin konsantrasyonunu olumsuz etkileyecek şekilde gürültü yapması engellenmelidir.” (Ö. 1)



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümünde, araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel veriler alanyazını ile karşılaştırılmış ve tartışılmıştır.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, öncelikle Düzce Üniversitesi isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce yazma kaygı düzeyleri incelenmiştir.

5.1.1 Düzce Üniversitesi İsteğe Bağlı Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygı Düzeyleri Nedir?

Öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri çoğunlukla orta düzey olarak bulunmuştur. Bunu sırasıyla yüksek düzey ve düşük düzey yazma kaygısının takip ettiği saptanmıştır. Bu sonuca ilişkin alanyazınında destekleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Atay ve Kurt (2006), Zerey (2013), Öztürk ve Saydam (2014) ve Kırmızı ve Kırmızı (2015)'nin çalışmalarında öğrencilerin çoğunluğunun orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları ve bunu sırasıyla yüksek düzey kaygı ve düşük düzey kaygı seviyelerinin takip ettiği sonucuna varılmıştır. Benzer bir şekilde, Ateş (2013), Susoy ve Tanyer (2013) ve Taş (2015)'in çalışmalarında katılımcıların genel olarak orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, bu çalışma, Genç (2017) tarafından yürütülen ve İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma kaygılarının çalışıldığı çalışma ile de tutarlılık göstermektedir. Bu çalışmada öğrencilerinin çoğunluğunun yüksek ve orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Akpınar (2007) tarafından yürütülen deneysel çalışmada da

katılımcıların uygulama öncesinde orta düzey yazma kaygısına sahip oldukları saptanmıştır. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın Atay ve Kurt (2006), Akpınar (2007), Zerey (2013), Ateş (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Öztürk ve Saydam (2014), Kırmızı ve Kırmızı (2015), Taş (2015), Genç (2017)'in çalışmaları ile uyumlu olduğu saptanmıştır.

Ancak, bu çalışma Öztürk ve Çeçen (2007), Zhang (2011), Rezaei ve Jafari (2014) ve Yetiş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile tutarlılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda Zhang (2011) ve Rezaei ve Jafari (2014), öğrencilerin yüksek düzey yabancı dilde yazma kaygısına sahip olduğunu, Öztürk ve Çeçen (2007) ve Yetiş (2017), öğrencilerin çoğunluğunun yüksek düzey yazma kaygısına sahip olduğunu ve bunu sırasıyla orta ve düşük yazma kaygısı seviyelerinin takip ettiğini saptamışlardır.

Araştırma sonucunda, isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin çoğunlukla orta düzey yazma kaygısına sahip olması olumlu bir tablo ortaya çıkarmıştır. Genç (2009), çalışması sonucunda isteğe bağlı hazırlık sınıfı öğrencilerinin zorunlu hazırlık sınıfı öğrencilerine oranla kaygı puanlarının daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Bu veriden hareketle, isteğe bağlı hazırlık eğitimi uygulamasından dolayı öğrencilerin kaygı düzeyinin çok yüksek çıkmadığı ifade edilebilir. Ancak, bu kaygı durumu mevcut hazırlık sisteminin olumsuz bir yansıması da olabilir. Aydın, Kızıltan, Öztürk, İpek, Yükselir ve Beceren (2017) tarafından yürütülen çalışmada, öğrencilerin hazırlık birimini üniversite sınavı sonrası bir dinlenme senesi olarak algılamalarından ve hazırlık eğitimini bilinçli bir şekilde tercih etmediklerinden dolayı isteğe bağlı hazırlık eğitimi sistemindeki öğrencilerin motivasyonlarını çok erken kaybettiklerini tespit etmişlerdir. Bu veriden hareketle, bu araştırmadaki katılımcıların yazma dersine yönelik düşük motivasyonlarının ve dersi önemsememelerinin veri sonucunu etkilediği varsayılabilir.

5.1.2 Alt Problemlere İlişkin Ait Sonuçlar

5.1.2.1 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

Yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinin kız öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, Masny ve Foxall (1992), Cheng (2002), Aksakallı (2011), Öztürk ve Saydam (2014) ve Kırmızı ve Kırmızı (2015)'nin çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. Diğer yandan, Zerey (2013) ve Min ve Rahmat (2014)'ın araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu çalışmalarda Min ve Rahmat (2014), erkek öğrencilerin daha yüksek yazma kaygısına sahip olduklarını tespit etmişlerdir ancak Zerey (2013) ise cinsiyet ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmıştır.

Bu araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla yazma kaygısına sahip olmasının nedeni genel yabancı dil kaygısı ile ilişkili olabilir. Alanyazınında yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, yabancı dil derslerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha kaygılı olduğunu ortaya koyan çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Pappamihiel, 2002; Aksoy, 2012). Diğer yandan, bu durum kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik farklılıklar ve kadınların kaygıya daha yatkın olması ile de açıklanabilir. Örneğin, Yoğurtçu (2009), çalışması sonucunda kadınların erkeklere oranla daha kaygılı olduğunu tespit etmiştir.

5.1.2.2 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri öğretim (I. öğretim ve II. öğretim) türüne göre farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinin birinci öğretim öğrencilerinde, ikinci öğretim öğrencilerine göre düşük olduğu saptanmıştır. Alanyazınında, bu veriyi destekleyici araştırma sonuçlarına rastlanılamamıştır. Öğretim türü arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışma olmasa da Aydoslu (2005) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın verilerine göre, üniversite öğrencilerinin öğretim türleri ile İngilizce dersine yönelik duyuşsal boyuttaki tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ve I. öğretim öğrencilerinin İngilizce dersini daha çok

sevdikleri saptanmıştır. Bu veriye göre, mevcut çalışmada I. öğretim öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik daha pozitif bir tutuma sahip olmalarının ve dersi daha çok sevmelerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerini azalttığı varsayılabilir. Çünkü Çimen (2011)'in çalışmasında, yabancı dil kaygı düzeyi arttıkça öğrencilerin tutumlarının olumsuz hale geldiği saptanmıştır ve Yetiş (2017)'in çalışma bulgularına göre öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı seviyeleri ile yazmaya karşı tutumları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir yandan, II. öğretim öğrencilerinin I. öğretim öğrencilerine oranla daha farklı yaşam rutinlerine sahip olmaları ve derslerini günün geç saatlerinde alıyor olmaları onların derslere yönelik algılarını etkiliyor olabilir. Hazırlık birimi, üniversite eğitiminin ilk kademesi olarak öğrencileri karşılamaktadır. Öğrenciler, hazırlık biriminde bugüne kadar alışlagelmiş eğitim düzeninden farklı bir düzene geçiş yapmaktadırlar ve bu durumun onların derslere olan konsantrasyonlarını azaltabileceği, bireysel ihtiyaçlarının yanı sıra ödev yapmak, ders çalışmak gibi rutinlerini aksatabileceği ve ders çalışma düzeninde sıkıntı yaşayan öğrencilerin derslere yönelik kaygı düzeyini artırabileceği varsayılabilir.

5.1.2.3 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri devam ettikleri kura göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin devam ettikleri kura göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuç olarak, A kurunda öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeyinin B kurunda öğrenim gören öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmada yer alan A ve B kurlarındaki öğrenciler dil seviyesi açısından birbirlerinden farklılık göstermektedirler. B kurunda eğitim almak, A kurunda eğitim almaya oranla daha iyi bir dil seviyesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, hazırlık eğitimi başlangıcında uygulanan yerleştirme sınav sonucunda öğrenciler dil seviyelerine göre farklı kurlara yerleştirilmiştir ve eğitim almaya başlamışlardır. Araştırma bulgusuna göre, A kurunda öğrenim gören öğrencilerin B kurundakilere oranla daha yüksek yazma kaygı düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusu, McIntyre ve Garder (1989)'ın teorisiyle tutarlılık göstermektedir. McIntyre ve Garder (1989)'ın teorisine göre, bireyin İngilizce düzeyi

yükseldikçe dil kaygı düzeyi azalmaktadır. Dil öğrenim sürecinin başlarında yüksek olan kaygı düzeyi, kişinin dil yeterliliği arttıkça azalmaktadır. Bu veri, Ateş (2013), Jebreil ve diğerleri (2015) ve Yetiş (2017)'in verileri ile de tutarlılık göstermektedir. Ateş (2013)'in çalışmasında, İngilizce yazma kaygısının sınıflara göre dağılımına bakıldığında birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha kaygılı oldukları saptanmıştır. Diğer bir deyişle, öğrencilerin İngilizce yeterliliği arttıkça, kaygı seviyelerinde azalma görülmüştür. Jebreil ve diğerleri (2015) de, başlangıç seviyesindeki öğrencilerin, orta seviye ve ileri seviyedeki öğrencilere oranla daha fazla İngilizce yazma kaygısına sahip olduklarını saptamışlardır. Yetiş (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre de öğrencilerin dil yeterlilik düzeyleri azaldıkça yabancı dilde yazma kaygılarının arttığı saptanmıştır. Ancak, araştırmanın bu verisi, Cheng (2002), Zhang (2011), Stawiarska, (2012) ve Genç (2017)'nin çalışmaları ile uyumluluk göstermemektedir. Bu çalışmalardaki ortak bulgu, öğrencilerin İngilizce yeterlik düzeyleri arttıkça kaygı düzeylerinin de yüksek olduğu yönündedir. Öğrencilerin dil yeterlik düzeyi yüksek olmasına rağmen yazma kaygı düzeylerinde bir azalma saptanmamıştır.

5.1.2.4 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri, öğrencinin İngilizce düzeyi yeterlik algısına göre farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada, isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri, öğrencinin İngilizce düzeyi yeterlik algısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Mevcut çalışmada, kendi dil seviyesini düşük olarak gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin kendi dil seviyesini orta düzeyde gören öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, kendi dil seviyesine yönelik öz-yeterlik inancı düşük olan öğrencilerin öz-yeterlik inancı daha yüksek olan öğrencilere oranla daha yüksek düzey İngilizce yazma kaygısı tecrübe ettiği saptanmıştır. Bu veri, Kırmızı ve Kırmızı (2015), Erkan ve Saban (2011) ve Öztürk ve Saydam (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarla tutarlılık göstermektedir çünkü bu çalışmalarda, yazma kaygısı ve yazmada öz-yeterlik arasında negatif yönde bir ilişki saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen veri, Cheng (2002, 2004a, 2004b) ve Jebreil ve diğerleri (2015), tarafından yürütülen çalışma ile de tutarlılık göstermektedir. Jebreil, Azizifar, Gowhary ve Jamalinesari

(2015) tarafından yürütülen çalışma kapsamında, öğrencilerin cesaretinin yüksek düzey yazma kaygısından dolayı kırılabileceği sonucuna varılmıştır. Cheng (2004a)'in araştırması sonucunda, yabancı dilde yazma kaygısını ölçmek üzere kullanılan İDYKE'nin İngilizce yazı yazmada öz-yeterlik inancı ile negatif yönde ilişkili olduğu saptanmıştır. Cheng (2004b)'in ikinci dilde yazma kaygısının sebeplerinin ele alındığı çalışmasında, yabancı dilde yeterli bir yetkinliğe erişemediklerini ve akademik bir yazı yazmak için yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıklarını düşünen öğrencilerin, hedef dildeki yazma becerilerini sorguladıkları ve özgüvenlerinin azaldığı ifade edilmiştir. Cheng (2002)'in çalışmasına göre, İngilizce yazı yazmanın oldukça kolay bir etkinlik olduğuna inanan öğrenciler, kendi İngilizce yazı yazma yeterlilik düzeylerini pozitif bir şekilde değerlendirme eğilimindedirler. Bireyin kendine olan güveni ve yazma yeterliliklerine olan inancı, yazma kaygısını etkileyen oldukça önemli bir faktördür. İngilizce yazma başarısı ile kıyaslandığında, bireyin kendine olan güveni yazma kaygısını çok daha fazla tetiklemektedir ve yazma becerisindeki yeterliliğine yönelik yanlış bir değerlendirme, öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı yaşamasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, araştırmadan elde edilen veriler ve alanyazınından edinilen bilgiler sayesinde mevcut araştırmanın alanyazını ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın, 5.1.2.3 ve 5.1.2.4 numaralı bulgularında görülmüştür ki A kurunda eğitim gören ve kendi dil yeterlik düzeyini düşük seviyede gören öğrenciler, diğerlerine göre daha yüksek düzey yazma kaygısı tecrübe etmişlerdir. Birçok öğrenci, yazma becerisinin zor ve edinilmesi en güç beceri olduğuna inanmaktadır (Cheng, 2004b). Dolayısıyla, bu iki sonucun ortak nedeni, kendi dil seviyesini düşük gören ve A kurunda eğitim gören öğrencilerin diğer öğrencilere oranla daha düşük seviyede yabancı dil becerilerine sahip olmaları ve sonucunda yazma becerisinde daha fazla zorlanmaları ve kaygılanmaları şeklinde yorumlanabilir.

5.1.2.5 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri barınma yerlerine göre farklılık göstermekte midir?

Mevcut araştırmada, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin öğrencilerin barınma yerlerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin barınma yeri türüne göre

değişmediği saptanmıştır. Bu veri doğrultusunda, yabancı dilde yazma kaygısı ve barınma türü değişkenini destekleyecek bir veri araştırılmıştır ancak bu sonucu alinyazında destekleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu durum, barınma yeri ne olursa olsun öğrencilerin benzer koşullardan etkilendikleri biçiminde açıklanabilir.

5.1.2.6 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile sosyo-ekonomik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeylerine göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu sonucu alinyazında destekleyen bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Huwari ve Aziz (2011), sosyo-ekonomik düzey ve yazma kaygısı ilişkisini incelemiştir ve farklı bir veri elde etmiştir. Huwari ve Aziz (2011), sosyo-ekonomik durum ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu saptanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriye göre düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip bireylerin sosyo-ekonomik durumu yüksek olanlardan daha endişeli olduğu tespit edilmiştir. Ancak, elde edilen bu veriden yola çıkarak bu çalışmanın mevcut araştırma ile tutarlılık göstermediği sonucuna varılmıştır.

Alanyazınında mevcut çalışmayı birebir destekleyecek bir veriye rastlanmamıştır. Ancak, Çimen (2011) ve Tuncer ve Temur (2017) tarafından yürütülen çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırma ile uyumlu olarak nitelendirilebilecek araştırmalar olarak değerlendirilmiştir. Çimen (2011), sosyo-ekonomik düzey ile yabancı dil kaygısını incelemiştir ve bu çalışmanın verilerine göre öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre İngilizce kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Benzer bir bulgu, Tuncer ve Temur (2017)'un yürüttüğü çalışmada da ortaya çıkmıştır. Bu araştırma göstermektedir ki yabancı dil ders kaygısı, algılanan gelir durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın sonucunu birebir destekleyecek bir veriye rastlanamasa da alanyazınında yer alan çalışmalardan elde edilen verilerin bu araştırmanın verisini kısmen destekleyebileceği sonucuna varılmıştır.

5.1.2.7 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri annelerinin eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinin annelerinin eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği irdelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre değişmediği ortaya çıkmamıştır. Alanyazınında mevcut çalışmayı birebir destekleyecek bir veriye rastlanmamıştır. Ancak, Çimen (2011), Doğan (2008) ve Öner ve Gedikoğlu (2007) tarafından yabancı dil kaygısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde mevcut araştırma ile tutarlı olarak nitelendirilebilecek sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrencilerin anne eğitim düzeyi ile yabancı dilde kaygı düzeylerini incelemişlerdir ve elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

5.1.2.8 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada, öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri babalarının eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediği irdelenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre değişmediği tespit edilmiştir.

Alanyazını incelendiğinde mevcut çalışmayı birebir destekleyecek bir veriye rastlanmamıştır. Ancak, Çimen (2011), Doğan (2008) ve Öner ve Gedikoğlu (2007) tarafından yabancı dil kaygısı üzerine yapılan bu çalışmalar, mevcut araştırma ile tutarlı olarak nitelendirilebilecek sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmalar, öğrencilerin baba eğitim düzeyi ile yabancı dilde kaygı düzeylerini incelemişlerdir. Sonuç olarak, öğrencilerin baba eğitim düzeylerinin öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır.

5.1.2.9 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri annelerinin mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin anne mesleğine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır ve yapılan analizler sonucunda annelerinin mesleklerine göre öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin değişmediği tespit edilmiştir. Alanyazınında mevcut çalışmayı birebir destekleyecek bir veriye rastlanmamıştır. Ancak, bu veri ile birebir uyumlu bir çalışma olmasa da Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Doğan (2008) tarafından yürütölen çalışmaların verileri bu araştırma ile uyumlu olabilecek sonuçlara ulaşmıştır. Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Doğan (2008), yabancı dil kaygısı üzerine yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile anne mesleklerinin arasındaki ilişki incelenmiştir ve öğrencilerin annelerinin mesleklerinin İngilizce kaygı düzeylerine anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2.10 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri babalarının mesleğine göre farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeylerinin baba mesleğine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır ve yapılan analizler sonucunda öğrencilerin babalarının mesleklerine göre yazma kaygı düzeylerinin değişmediği görölmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu araştırmada elde edilen veriyle birebir örtüşen bir çalışma bulunamamıştır. Ancak, yabancı dil kaygısı üzerine gerçekteşirilen Öner ve Gedikoğlu (2007) ve Doğan (2008)'nin çalışmaları ile uyumlu olabilecekleri sonucuna varılmıştır. Bu çalışmalarda, öğrencilerin yabancı dil kaygıları ile babalarının meslekleri incelenmiştir ve öğrencilerin babalarının mesleklerinin İngilizce kaygı düzeylerini üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

5.1.2.11 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

Bu çalışmada, hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeylerinin kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmanın

sonucuna göre öğrencilerin yazma kaygılarının kardeş sayılarına göre değişmediği sonucuna varılmıştır. Alanyazını incelendiğinde bu araştırmada elde edilen veriyle tutarlı bir çalışma tespit edilemese de Çimen (2011) tarafından İngilizce dil kaygısı üzerine gerçekleştirilen çalışma ile uyumlu olabileceği sonucuna varılmıştır. Çimen (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya göre, öğrencilerin kardeş sayıları ile İngilizce kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

Bu araştırmada, 5.1.2.6, 5.1.2.7, 5.1.2.8, 5.1.2.9, 5.1.2.10 ve 5.1.2.11 numaralı sorularda, İngilizce yazma kaygısı ile sosyo-ekonomik düzey, anne-baba eğitim durumu ile meslekleri ve kardeş sayısı değişkenleri irdelenmiştir ve öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin bu değişkenlere göre değişmediği tespit edilmiştir. Bu veriler toplu olarak değerlendirildiğinde bu durum, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba eğitim durumu ve mesleği ne olursa olsun, öğrencilerin benzer koşullardan etkilendikleri biçiminde açıklanabilir.

5.1.2.12 İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri okuma-yazma dersindeki devam etme durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce yazma kaygı düzeyleri ile okuma-yazma dersi devam durumları arasında bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. İnceleme sonucunda, öğrencilerin yazma kaygısı seviyeleri ile devam durumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir değişle, İngilizce yazma kaygısı ile öğrencilerin İngilizce okuma-yazma dersinden uzak durması arasında bir ilişki olmadığı saptanmıştır. Ancak, elde edilen bu bulguyu tam olarak destekleyebilecek bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Alanyazında kaçınma davranışına yönelik çeşitli verilere ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, öğrencilerin düşük oranda kaçınma davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşan bazı çalışmalar yer almaktadır (Rezaei ve Jafari, 2014; El-Shimi, 2017). Rezaei ve Jafari (2014), çalışmaları kapsamında öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaçınma davranışını düşük oranda sergilediklerini saptamışlardır. El-Shimi (2017), öğrencilerin çoğunun İngilizce yazı yazmada istekli olduklarını ama düşük oranda bir öğrenci grubunun İngilizce yazı yazmak zorunda oldukları durumlardan kaçındıklarını tespit etmiştir. Bu çalışmalarda görülmektedir ki yabancı dilde yazma kaygısı, öğrencilerde kaçınma

davranışı sergilenmesini büyük oranda tetiklememiştir. Yazma kaygısı ile kaçınma davranışı arasında güçlü bir ilişki sergilenmemiştir. Bu anlamda, mevcut çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilmektedir. Ancak elde edilen bu bulgu, Taş (2015), Kırmızı ve Kırmızı (2015), Jebreil ve diğerleri (2015) ve Genç (2017)'in çalışmalarıyla uyumluluk göstermemektedir. Jebreil ve diğerleri (2015), veriler ışığında yüksek kaygı seviyesinin sınıf içi aktivitelerden kaçınmaya, kaçmaya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Taş (2015)'in çalışmasında, öğrencilerde çoğunlukla yabancı dilde yazma kaygısı türlerinden kaçınma davranışının hakim olduğu sonucuna varılmıştır. Kırmızı ve Kırmızı (2015) da benzer bir sonuca ulaşmışlardır ve çalışmalarında öğrencilerin önemli ölçüde kaçınma davranışı sergiledikleri sonucuna varılmıştır. Genç (2017), çalışmasının son test bölümünde elde ettiği veriye göre öğrencilerin kaçınma davranışının arttığını ve öğrencilerin zorunlu olmadıkça İngilizce yazı yazmaktan kaçındıklarını tespit etmiştir.

Bu araştırmada, okuma-yazma dersi devam durumu irdelendiğinde çıkan sonuç öğrencilerin belirli düzeyde yazma kaygısına sahip olmasına rağmen derslere devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. İsteğe bağlı hazırlık eğitim sistemi içerisinde gönüllülük usulüne göre sisteme dahil olan öğrencilerin devam durumu sorumluluklarının farkında oldukları söylenebilir. Diğer bir yandan, yazma kaygısını çeşitli seviyelerde tecrübe etmelerine rağmen derslere devam etmeyen öğrencilerin var olduğu da varsayılabilir.

Cheng (2004a)'in çalışmasında, kaçınma davranışı, tecrübe edilen kaygının davranışsal yönü olarak ifade edilmektedir. Bu davranış öğrencilerin yabancı dilde yazı yazmaktan kaçındığı durumlarla ilgilidir. Ancak, kaygı dil öğrenme sürecini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Ancak, bu bilgiden hareketle mevcut çalışmada görülmektedir ki yazma kaygısı mevcut araştırmanın gerçekleştirildiği hedef kitle üzerinde anlamlı düzeyde olumsuz bir etkiye sahip değildir. Diğer bir deyişle, yazma kaygısının öğrencilerin derse yaklaşması ya da uzaklaşmasında bir faktör olmadığı söylenebilir.

5.1.3 Nitel Verilere Ait Sonuçlar

5.1.3.1 Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre İngilizce yazı yazarken öğrencileri kaygılandıran durumlar nelerdir?

Araştırmada yer alan ilk soruda, öğrencilerden İngilizce yazı yazarken kendilerini kaygılandıran durumları ifade etmeleri istenmiştir. Aynı soru araştırmanın diğer katılımcı kitlesi olan öğretim elemanlarına da yöneltilmiştir. Her üç grupta yer alan öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda dil yeterliliği ile ilgili sorunların temel yazma kaygı sebeplerinden biri olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir değişle, araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu ve öğretim elemanlarının büyük bir kısmı dilbilgisi ve kelime bilgisi yetersizliklerinden dolayı öğrencilerin kaygılandıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, İngilizce bir kompozisyon oluşturmak için öğrencilerin, yeterli düzeyde dilbilgisine ve kelime bilgisine ihtiyaç duyması olarak ifade edilebilir. Hedef konu çerçevesinde iyi bir yazı ortaya koymanın temel gereksinimlerinden biri budur. Bu noktada bir eksiklik öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etmelerini güçleştirmektedir. Benzer bir şekilde, Hyland (2003) de fikirleri yazılı bir şekilde uygun ve doğru olarak ifade etmenin öğrenciler için sıkıntılı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Alanyazını tarandığında mevcut araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek çalışmalara rastlanmıştır. Sonuç olarak, bu araştırmanın Hyland (2003), Daud, Daud, ve Kassim (2005), Atay ve Kurt (2006), Zhang (2011), Choi (2013), Ateş (2013), Zerey (2013), Kara (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Öztürk ve Saydam (2014), Qashoa (2014), Rezaei ve Jafari (2014), Al-Shboul ve Huwari, (2015) ve Genç (2017)'in çalışmaları ile tutarlılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Öğrencileri yazma sürecinde en çok kaygılarından bir diğer neden ise zaman baskısı altında yazı yazmaktır. Öte yandan, öğretim elemanlarından sadece iki kişi öğrencilerin zaman baskısından dolayı kaygılandığını dile getirmiştir. Mevcut çalışmanın eğitim sürecinde, öğrencilerden sınavda ve sınıf içi yazma aktivitelerinde belirli bir zaman aralığında yazı yazmaları istenmiştir ve veriler ışığında bu durumun öğrencilerin endişelenmesine sebep olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durumun nedeni, MacIntyre ve Gardner (1994) tarafından belirtildiği üzere dil kaygısına sahip öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla bir alıştırmayı daha uzun sürede yapmaları

şeklinde ifade edilebilir çünkü daha fazla zamana ihtiyaç duyan bir öğrenci için kısıtlı bir zaman aralığında bir ürün ortaya koymak zor olabilmektedir. Al-Sawalla ve Chow (2012a), yazma kaygısının nedeni olarak öğrencinin metni tamamlamak için harcadığı zamana işaret etmişlerdir. Bu çalışmalardan hareketle, kaygı ve zaman birbirinden etkilenen ve birbirini tetikleyen iki unsurdur denilebilir. Alanyazınında Al-Sawalla ve Chow (2012a) tarafından yürütülen çalışmanın yanı sıra mevcut araştırmanın verisini destekleyen ve bu ilişkinin ele alındığı çalışmalar yer almaktadır. Cheng (2004b), Atay ve Kurt (2006), Lin ve Ho (2009), Susoy ve Tanyer, (2013), Ateş (2013), Zerey (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Rezaei ve Jafari (2014), Kırmızı ve Kırmızı (2015), Yetiş (2017), Genç, (2017) ve El-Shimi (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların mevcut çalışma ile tutarlılık gösterdiği saptanmıştır.

Bu çalışmada, öğrenci ve öğretim elemanları görüşleri doğrultusunda yazma konusu hakkında bir kompozisyon oluşturmanın öğrencileri kaygılandıran bir faktör olduğu saptanmıştır. Çalışmada yer alan öğrencilerin sınavda en az iki konu arasında seçim yapıp hedef dilde yazı yazmaları gerekmektedir çünkü yazma sınavlarında kendi yazmak istedikleri özgür bir konuda yazmaları beklenmemektedir. Sınıf içi ya da ödev olarak verilen yazma aktiviteleri de program çerçevesinde öğretmen tarafından atanmaktadır. Veriler ışığında görülmüştür ki yazma konusu ve konu hakkında yazılı bir metin oluşturmak öğrenciler için bir kaygı kaynağıdır. Öğrencilerin yazma konusuna aşina olmaması, ilgili konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması (Cheng, 2004b) ve yazılacak metne dair fikir üretememesi (Zhang, 2011) yazma kaygısına neden olmaktadır çünkü güzel bir yazı yazabilmek için öğrencilerin belirlenen konu ile ilgili uygun şemalara ve kelime bilgisine sahip olması gereklidir (Hyland, 2003). Alanyazınında çeşitli çalışmalarda yazma konusu ve konuya dair fikir üretememenin yazma kaygısına neden olan bir faktör olduğu sonucuna varılmıştır. Mevcut araştırmanın bu bulgusunun Hyland (2003), Cheng (2004b), Atay ve Kurt (2006), Lin and Ho (2009), Zhang (2011), Ateş (2013), Kara (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Zerey (2013), Rezaei ve Jafari (2014), Öztürk ve Saydam (2014) ve Genç (2017)'in çalışmaları ile tutarlılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmanın gerçekleştiği öğrenme ortamında, okuma-yazma dersinde sınıf içinde ve ödev olarak verilen yazma konuları bu ders sürecinde işlenen konular çerçevesinde verilmektedir. Hazırlık biriminde diğer derslerde verilen yazma

çalışmalarına yönelik aktiviteler ise kendi ders içi konuları çerçevesinde ilerlemektedir. Diğer derslere oranla yazma dersinin yoğun olarak öğretildiği ve bu becerinin pratiğinin bol bol yapıldığı ders olan okuma-yazma dersinde öğrencilerin yazma konusu ile ilgili kaygılanmaları, araştırmacıyı öğrencilerin derse yönelik ilgi ve motivasyonlarını düşünmeye itmiştir çünkü Aydın ve diğerleri (2017), isteğe bağlı hazırlık eğitimi ve motivasyon sorununa dikkat çekmişler ve öğrencilerin motivasyon seviyelerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, derse devam ettiği halde derse aktif olarak katılmayan ya da devam problemi yaşayan öğrencilerin bu yönde fikir beyan ettikleri düşünülmüştür çünkü derse aktif olarak katılan öğrencilerin sınıf içi ve ödev olarak verilen yazma konularına yönelik sıkıntı yaşamayacakları düşünülmüştür.

Bu araştırmada, öğrencileri kaygılandıran bir diğer etmenin ise fikirlerin organize edilme süreci ile ilgili olduğu saptanmıştır. Orta ve yüksek düzey yazma kaygı seviyesindeki öğrencilerin yazma eylemi içerisindeyken fikirleri organize etme sürecinde kaygılandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde, öğretim elemanları da bu kaygı türüne değinmişlerdir. Elde edilen bu veriden anlaşıldığı üzere yabancı dilde yazma kaygısının yükselmesi beraberinde bu tür bir kaygının gelişmesine sebep olmuştur. Alanyazını incelendiğinde fikirleri organize etme ve yazma kaygısı arasında ilişkinin var olduğunu ortaya koyan araştırmalar yer almaktadır. Bu ilişkinin ele alındığı Rankin-Brown (2006), Atay ve Kurt (2006), Ahmed (2011), Al-Sawalla ve Chow (2012a), Choi (2013), Zerey (2013), Kara (2013), Öztürk ve Saydam (2014), Rezaei ve Jafari (2014), Al-Shboul ve Huwari (2015), Genç (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların mevcut çalışma ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, değerlendirme süreci ile ilgili kaygının varlığı tespit edilmiştir. Yüksek düzey yazma kaygısına sahip bir öğrencinin ifadesinden anlaşıldığı üzere katılımcının düşük not endişesi taşıdığı ve bu durumun yazma kaygısını yükselttiği anlaşılmıştır. Benzer bir şekilde, öğretim elemanları tarafından da not kaygısının varlığı ifade edilmiştir. Bu durumun nedeni, kaygının bireyler üzerindeki engelleyici rolü ile ilgili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Negari ve Rezaabadi (2012), öğrencilerin yazılı metinlerinin değerlendirileceğini bildiği sınav ortamında kaygının engelleyici değil kolaylaştırıcı bir rol üstlendiğini tespit etmiştir. Diğer bir ifade ile kaygının öğrencilerin performansını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ancak,

mevcut çalışmada bu yönde bir veri elde edilmemiştir. Aksine, not, kaygı yaratan bir etmen olarak ifade edilmiştir. Kaygılı bir birey kendisini yetersiz görmekte ve başarısız olacağını varsaymaktadır (Sarason ve Sarason, 1990). Aynı şekilde, yazma kaygı düzeyi yüksek olan kişiler olumsuz değerlendirilecekleri ve başarısız olacakları korkusu yaşamaktadır (Daly ve Miller, 1975). Bu çalışmada da bu korkuların varlığına rastlanmıştır.

Alanyazınında mevcut araştırma ile aynı doğrultuda sonuçlara ulaşan ve mevcut araştırmayı destekleyen veriler yer almaktadır. Genç (2017), araştırması kapsamında öğrencilerin hedef dilde yazma kaygısını düşük not alma korkusunun tetiklediğini saptamıştır. Daha ayrıntılı ele alınacak olursa ilgili çalışmada, öğrencilerin yazı yazarken dilbilgisi kullanımını açısından kaygı duydukları ve bunun temelinde düşük not alma endişesinin öne sürüldüğü tespit edilmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin yazma sınavında da not kaygısı taşıdıkları saptanmıştır. Atay ve Kurt (2006) tarafından yürütülen çalışmada da benzer bir sonuç elde edilmiştir ve öğrencilerin düşük not almaktan dolayı kaygılandıkları tespit edilmiştir. Alanyazınında yer alan ve mevcut çalışma ile uyumlu olan bu araştırmaların yanı sıra Lin ve Ho (2009), Susoy ve Tanyer (2013), Rezaei ve Jafari (2014) ve Taş (2015)'in çalışması ile de mevcut çalışmanın uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen verilerden bir diğeri ise öğrencilerin yazmayı sevmemeleridir. Bu durumun öğrencilerin yazma dersinde zorlanmaları sonucunda ortaya çıkmış olabileceği varsayılabilir çünkü Cheng (2004b)'e göre yazma öğrenciler tarafından zor bir beceri olarak görülmektedir. Sonuç olarak, bu veri öğrencilerin yazma dersinde zorlanmaları sonucunda bu dersini sevmedikleri yönünde yorumlanabilir. Alanyazınında bu bulguyu destekleyebilecek çalışmalara rastlanmıştır. Zerey (2013), Ateş (2013) ve Rezaei ve Jafari (2014), yazma dersini sevmeme duygusu ile yazma kaygısı ilişkisini tespit etmişlerdir. Yabancı dilde yazma kaygısı nedenlerini araştıran Zerey (2013), yazma kaygısı üzerine yürüttüğü çalışmasında öğrencilerin derse yönelik duygularını tespit etmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin yaklaşık olarak yarısının yazma dersini sevdiği diğer yarısının ise sevmediği saptanmıştır. Ancak, oranlar her ne kadar birbirine yakın olsa da sevmeyenlerin oranı (%44,4) sevenlerin oranından (%41,2) bir miktar yukarıdadır. Diğer bir değişle, öğrencilerin %44,4'ü yazma kaygısının nedeni olarak yazma dersini sevmemelerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, Ateş (2013) tarafından yürütülen

çalışma hem elde edilen veri hem de katılımcı sayısı açısından uyumlu olarak kabul edilmiştir. Mevcut araştırmanın verisi sadece iki öğrencinin görüşü doğrultusunda edinilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu yazma dersine yönelik böyle bir negatif duygudan bahsetmemiştir. Benzer şekilde, Ateş (2013)'in çalışmasında da yazma dersinin sevilmemesi İngilizce yazma kaygı sebebi olarak ifade edilmiştir ve sadece bir öğrenci bu yönde görüş beyan etmiştir. Alanyazınından elde edilen bilgiler ışığında görülmüştür ki mevcut çalışma alanyazını ile tutarlılık göstermiştir.

Bu çalışmada, kaygı sebebi olarak yazma dersini sevmeme duygusunun oldukça az çıkmasının sebebi olarak hazırlık eğitiminin isteğe bağlı yürütülmesi gösterilebilir. İsteğe bağlı hazırlık eğitimi, bireylerin kendi istekleri ile sürece dahil oldukları bir sistemdir. Araştırmanın gerçekleştiği hazırlık eğitimi sürecinde öğrencilerin kendi talepleri doğrultusunda eğitim aldıkları dikkate alındığında öğrencilerin eğitim süreci içerisinde duygularının değişmediği ve derse yönelik olumsuz bir duygu geliştirmedikleri ifade edilebilir. Kısacası, isteğe bağlı hazırlık eğitimi örnekleminde yer alan katılımcılar için yazma dersini sevmemenin çok güçlü bir yazma kaygı sebebi olmadığı ifade edilebilir.

Mevcut araştırmada, öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerin yetersiz yazma pratiği neticesinde yazma becerisinde kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Yeteri kadar yazma pratiğinin yapılmadığı ile ilgili yorumlar hem ana dilde hem de hedef dilde yapılan yazma eylemine vurgu yapmaktadır. Özetlemek gerekirse, bu araştırmada hedef dil ve ana dilde eksik kalan yazma pratiğinin katılımcılarda yazma kaygısına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun nedeninin yazma becerisinin üretime yönelik bir beceri olması ve pratik yapıldıkça gelişim göstermesi ile ilgili olduğu varsayılabılır. Örneğin, Reeves (1997) tarafından yürütülen çalışmada, yazma becerisi için fazlaca pratik yapılması gereken bir beceri olarak bahsedilmiştir. Alanyazınında yazma kaygısı ve yazma pratiği arasındaki ilişki başka araştırmacılarında dikkatini çekmiştir ve incelenmiştir. Örneğin, Zhang (2011) ve Ateş (2013)'in yürüttükleri çalışmalarda sınıf içinde ve dışında yetersiz yazma çalışmalarının yazma kaygısına neden olduğu saptanmıştır. Alanyazınındaki bu çalışmaların yanı sıra araştırmanın bu bulgusu Kara (2013), Zerey (2013), Al-Shboul ve Huwari (2015) ve Kırmızı ve Kırmızı (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile de uyumlu bulunmuştur.

Öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından sunulan yazma kaygı sebeplerinden bir diğeri ise yeterli okuma alışkanlığına sahip olunmamasıdır. Ateş (2013) tarafından yürütülen çalışmada benzer bir sonuç elde edilmiştir ve öğretim elemanları, öğrencilerin yabancı dilde yazma kaygısı sebebi olarak gerek anadilde gerekse hedef dildeki yetersiz okuma alışkanlıklarının olmasını göstermiştir. Zerey (2013) tarafından yürütülen araştırmada da öğrencilerin yarıdan fazlasının yazma becerilerini geliştirmek için yeteri kadar okuma yapmadıkları belirtilmiş ve bu durum katılımcılar tarafından yazma kaygı sebebi olarak ifade edilmiştir. Sonuç olarak, bu araştırmanın alanyazını ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Okuma ve yazma becerisi birbiri ile ilişkili, birbirini besleyen beceriler olarak ifade edilebilir. Hyland (2003), hangi dil yeterlik düzeyinde olunursa olunsun okuma becerisinin yazma becerisini olumlu anlamda beslediğini ifade etmiştir. Araştırmanın diğer verilerinin gösterdiği üzere, yazma konusu ve bu konu hakkında fikir üretilememesi öğrenciler tarafından kaygıya neden olan bir neden olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin yazılacak konu ile ilgili yeterli şemaya sahip olması önemlidir. Bunu sağlamak için okuma becerisine yönelmek faydalı olabilmektedir çünkü öğrencilere yazmaları için verilen konu üzerine bir okuma etkinliğinin yaptırılması öğrencilerin yazılması beklenen konu ile ilgili yeterli zihinsel şemaları oluşturmasında yardımcı olabilir (Hyland, 2003). Dahası, Qashoa (2014) tarafından yürütülen çalışmada öğretmenler, yeni kelime öğrenimi için öğrencilerin daha fazla okumaya teşvik edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Çakır (2010), etkili bir yazma dersi için yazma becerisinin tek başına bir beceri olarak düşünülmemesini, bu becerinin okuma, dinleme ve konuşma gibi dilin diğer becerileri ile birlikte kullanılmasını önermektedir. Görüldüğü üzere okumanın yazma becerisini olumlu anlamda etkileyen, yazma kaygısını da azaltma potansiyeline sahip olan bir beceri olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bir diğer verisine göre, yüksek ve orta düzey yazma kaygısına sahip olan öğrenciler özgüven eksikliği nedeni ile yazma kaygısını deneyimlemişlerdir. Özgüven eksikliği, bireyin bir işteki başarısını etkileyebildiği gibi o işe olan bakış açısını da etkileyebilmektedir. Örneğin, eğer bir kişi yazma becerisine yönelik düşük seviyede özgüvene sahip ise o eyleme karşı olumsuz bir duyguya kapılması kaçınılmaz olarak ifade edilebilir. Bu nedenle bu araştırmadaki öğrencilerin kaygılandıkları söylenebilir. Alanyazınına göre, yazma kaygı düzeyi yüksek olan

kişiler özgüven eksikliği hissederler (Faigley ve diğerleri, 1981) ve özgüven eksikliği yabancı dil kaygı sebeplerinden biridir (Young, 1991). Bir kişi dil kaygısına sahip ise var olan yeteneklerini küçümsemekte ve kendine güvenmemektedir (MacIntyre ve diğerleri, 1997).

Yazma becerisinde bireyin kendine güven düzeyi yabancı dilde yazma kaygı düzeyini etkilemektedir çünkü yabancı dilde yazma becerisinde kendine olan güven düzeyi ile kaygı düzeyi arasında doğrudan bir ilişki vardır (Cheng, 2002, 2004b). Cheng (2002, 2004b)'in yanı sıra Zhang (2011), Aljafen (2013), Choi (2013), Zerey (2013), Rezaei ve Jafari (2014) ve Genç (2017)'in de benzer veriler elde ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, yapılan çalışmalar sayesinde mevcut araştırmanın alanyazını ile tutarlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Öğrenci ve öğretim elemanlarından alınan görüşler neticesinde bir diğer yazma kaygı sebebi olarak üst düzey dilsel yapılar kullanma eğilimi tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, yabancı dilde yazı yazarken katılımcının kendini zorlamak ve var olan potansiyelini aşmak adına farklı yapılar ve kelimeler kullanma eğilimi kendisini kaygılandırmıştır. Bu durumun nedeni gösterilen çaba ve sonucunda elde edilen performans ilişkisi ile yorumlanabilir. Üst düzey yapı kullanma eğilimi, bazen öğrencilerin henüz hakim olmadıkları kelimeleri kullanma ve görmedikleri yapılarda cümleler oluşturma çabasına dönüşebilmektedir. Bu durum öğrencilerin hatalı kompozisyonlar oluşturmasıyla sonuçlanabilmektedir. Hatalarıyla karşı karşıya kalan öğrenciler başarısızlık ya da yetersizlik duygusu yaşayabilmektedir. Alanyazınında araştırmanın bu bulgusu destekleyebilecek çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmanın bu verisi, Susoy ve Tanyer (2013) ve Ateş (2013)'in çalışmaları ile tutarlılık göstermektedir. İlgili çalışmalarda bireyin kendinden yana olan yüksek beklentisinin (Susoy ve Tanyer, 2013) ve üst düzey yapılar kullanma eğiliminin (Ateş, 2013) yazma kaygısına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, bir diğer kaygı sebebi olarak metin yazımına dair kurallara işaret edilmiştir. Benzer şekilde, Cheng (2004b), Susoy ve Tanyer (2013), Ateş (2013) ve Genç (2017)'in çalışmalarında yazma sürecinde uyulması gereken kuralların öğrencilerde kaygıya neden olduğu saptanmıştır. Yazma eylemi çeşitli kurallar çerçevesinde şekillenmektedir. Giriş ve sonuç cümlesi yazma, destekleyici cümleler bulma ve kelime tekrarına düşmemenin içerisinde bulunduğu kurallar zaman zaman öğrencileri zorlamaktadır. Cheng (2004b), metin oluşturma sürecinin öğretmen

tarafından katı kurallar çerçevesinde şekillendirilmesinin öğrencileri kaygılandırıldığını tespit etmiştir ve kelime çeşitliliğini sağlamanın, metni iyi organize etmenin, giriş ve destekleyici cümleler yazmanın öğrencileri kaygılandıran nedenler olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca, Genç (2017) tarafından yürütülen çalışmada, giriş cümlesi ya da ana fikri barındıran cümle, destekleyici cümleler ve sonuç cümlesi yazma süreçlerinde öğrencilerin kaygılandıkları tespit edilmiştir. Ateş (2013) ve Susoy ve Tanyer (2013)'in yürüttüğü çalışmalarda da kompozisyon yazma kurallarına uyma zorunluluğunun öğrencileri kaygılandığı saptanmıştır. Sonuç olarak, tüm bu çalışmalar ışığında mevcut çalışmanın alanyazını ile tutarlı olduğu tespit edilmiştir.

Bu verinin nedeni yazmanın öğrenciler tarafından zor bir süreç olarak algılanması ve bu sürecin kurallarla daha da zorlu hale dönüşmesi olarak yorumlanabilir. Bu araştırmada, öğrencilerin çoğunlukla kelime ve dilbilgisi gibi İngilizce dil yeterliliği ile ilgili kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Buna, yazma konusu ve zaman baskısı faktörleri de eklenince bu sürecin katılımcılar için daha da zorlu bir etkinliğe dönüştüğü söylenebilir. Dahası, bunlara serbest bir şekilde yazı yazmak yerine, belirli kurallar çerçevesinde kompozisyon yazma ve metin oluşturma kurallarına uyma zorunluluğunun da eklenmesinin öğrencinin yazma becerisine yönelik düşüncelerini olumsuz etkilediği ifade edilebilir.

5.1.3.2 Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre İngilizce yazma kaygısı üzerinde öğrencilerin etrafındaki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne-baba vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıldır?

Bu soru ile öğrencilerin etrafındaki kişilerin İngilizce yazma kaygılarını nasıl etkilediği araştırılmak istenmiştir. Katılımcılardan alınan cevaplar ışığında, öğretmen ve arkadaş kaynaklı olumsuz değerlendirilme korkusunun her kaygı düzeyinden öğrenciyi etkilediği sonucuna varılmıştır. Buna ek olarak, öğretmen ile ailenin tutumunun ve akranlar arası rekabet duygusunun yazma kaygısını etkilediği tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen veriye göre hem öğretim elemanları hem de öğrenciler yazma kaygısının olumsuz değerlendirilme korkusu ile ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenciler, akranlarından ve öğretmenlerinden gelecek

olumsuz bir değerlendirmeye ve düşük notla karşı karşıya kalmaktan dolayı kaygılanmışlardır. Bu korkunun kaynağı hem öğretmen hem de akran temelli olduğu için ikisi tek bir başlık altında ele alınmıştır.

Burada bahsi geçen olumsuz değerlendirilme korkusu sadece yazılan ürün sonucunda alınan düşük nota vurgu yapmamaktadır. Bu değerlendirme, öğrencilerin yabancı dilde performans ve yetkinlikleri ile ilgili akademik ve kişisel değerlendirmeyi ifade etmektedir (Noormohamadi, 2009). Horwitz ve diğerleri (1986)'ne göre olumsuz değerlendirilme korkusunun yabancı dil kaygısında bir payı vardır. Olumsuz değerlendirme korkusu, "başkalarının değerlendirmeleri ile ilgili endişe duyma, değerlendirme durumlarından kaçınma ve başkalarının kendilerini olumsuz değerlendireceği beklentisi" olarak tanımlanmıştır (128). Sarason ve Sarason (1990) da kaygılı bir bireyin başarısız olacağı ve başkalarının gözündeki saygınlığını yitireceğini öngördüğünü ifade etmiştir.

Mevcut araştırmada da öğrencilerin, not kaygısı yaşadıkları ve yazdıkları metinler ya da yaptıkları hatalar sonucu öğretmen ve akranları tarafından olumsuz değerlendirildiklerinden dolayı kaygılandıkları tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde, Atay ve Kurt (2006) ve Genç (2017) de not kaygısının yazma kaygısına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Cheng (2004b)'in çalışmasında öğrencilerin hata yapmaktan çekindikleri çünkü yaptıkları hatalar ve yetersizlikleri sonucunda diğer kişilerin kendileri hakkındaki düşüncelerini önemsedikleri ve bundan dolayı kaygı duydukları tespit edilmiştir. Lin ve Ho (2009) da çalışmaları sonucunda benzer verilere ulaşmışlardır. Özetlemek gerekirse, öğretmenin değerlendirme sırasındaki sert tutumu (Cheng, 2004b; Lin ve Ho, 2009) ve öğretmen ile akranların olumsuz bir şekilde yargılaması (Cheng, 2004b) öğrencilerin kaygılanmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, bu çalışmaların yanı sıra Rankin-Brown (2006), Zhang (2011), Ateş (2013), Zerey (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Öztürk ve Saydam (2014), Rezaei ve Jafari (2014), Taş (2015), Al-Shboul ve Huwari (2015), Taş (2015), Rahim ve diğerleri (2016) ve El-Shimi (2017)'nin bu ilişki üzerine veriler elde ettikleri saptanmıştır ve mevcut çalışmanın alanyazını ile tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretim elemanları ve öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda, öğrencilerin akranlarından dolayı yaşadıkları yazma kaygısına mevcut araştırmada da rastlanmıştır. Elde edilen veriye göre, öğrenciler, akranlarının kendilerinden daha iyi olduğu düşüncesine kapılmış ve bir rekabet duygusu ortaya çıkmıştır. Alanyazınında

bu araştırmanın sonuçlarını destekleyecek çalışmalara rastlanmıştır ve bu araştırmanın, Cheng (2004b), Atay ve Kurt (2006), Lin ve Ho (2009), Zhang (2011), Zerey (2013), Susoy ve Tanyer (2013), Yetiş (2017) tarafından yürütülen araştırmalar ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Diğer bir taraftan, mevcut araştırmada, katılımcılarının akranlarının ve öğretmenlerinin varlığına yönelik olumlu yorumlar yaptığı da saptanmıştır. Sınıf arkadaşlarının ve öğretmenlerinin varlığının kendilerine bir destek sağladığını, onların sayesinde hatalarını düzeltme şansı yakaladıklarını ifade eden öğrenciler de araştırmada yer almıştır. Bu araştırmadan anlaşılmaktadır ki etrafımızdaki kişiler bize ışık tutabilmekte ve fark edemediğimiz hatalarımızı görme şansı sunabilmektedir. Alanyazınında yürütülen bazı çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Rahim ve diğerleri (2016) ve Genç (2017)'in çalışmalarında yer alan bazı öğrenciler, hatalarının farkına varma şansını yakaladıkları ve yazma becerilerini geliştirme şansı verdiği için öğretmen ve akranların varlığından endişelenmemektedir. Aksine, bu kişilerden gelen dönütlerin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde, Al-Shboul ve Huwari (2015) tarafından yürütülen araştırmada, akranların öğrencilere hatalarını düzeltme fırsatı sunduğu ifade edilmiştir. Çınar (2014) ve Kaynak (2017), araştırmalarında akran dönütünün öğrencilerin sahip olduğu yabancı dilde yazma kaygısını azaltmada etkili olduğu ve yazma dersine yönelik düşüncelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, araştırmaya katılan öğrenciler arasında akran ve öğretmenleri bir tehdit aracı olarak görmeyip onları kendilerine yol gösterecek birer araç olarak gören katılımcılar yer almıştır. Bu verilerden hareketle mevcut çalışmanın alan yazını ile tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın olumlu ve olumsuz bakış açılarıyla değerlendirilmiş bu iki bulgusu incelendiğinde akran ve öğretmenlerin hem bir tehdit kaynağı olduğu hem de destek sağladığı görülmüştür. Bu durumun nedeni, her sınıfta derse giren öğretim elemanı ve her sınıfta eğitim alan öğrencilerin farklı birer birey olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bir sınıfta derse giren öğretim elemanı öğrencilerin hatalarına olumlu, yapıcı ve destekleyici dönütler veriyorsa öğrenci bu öğretim elemanından aldığı dönütleri birer tehdit olarak değil, yazma becerisindeki gelişimine katkı sağlayacak bir destek olarak görebilir. Benzer bir şekilde, bu öğretim elemanı sınıfında demokratik, olumlu ve sıcak bir ortam sağladığı ve öğrencilerin birbirlerine saygılı olması gerektiğini,

bir hata yapıldığında alay etmek yerine destek olmanın önemini aşıladıysa bu sınıfta yer alan öğrencilerin akranlarının varlığından dolayı rahatsız olmayacakları varsayılabilir.

Öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere göre öğretmenin yazma dersi kapsamındaki tutumunun öğrenciyi kaygılandığı tespit edilmiştir. Yazma dersi, sadece ödev olarak değil, ders süreci içerisinde de yazma pratiğinin yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum, kurum tarafından belirlenen hedeflerle ve öğretmenin uygulama süreciyle şekillenmektedir. Ancak, kurumun beklentileri öğrencilerin duyduğu kaygıyı azaltan ya da artıran bir etmendir (Cheng, 2002) ve öğretmenin bu süreçteki tutumu da kaygıyı etkilemektedir. Holladay (1981), otoriter, öğretmen merkezli, ürün tabanlı öğretim modelinin yazma kaygısına neden olduğunu ifade etmiştir (akt. Hassan, 2001). Atay ve Kurt (2006), öğrencilerin sevmedikleri bir yazma çalışması yapmak zorunda kaldıklarında ve buna rağmen o işin gerekli olduğunu düşündüklerinde mutsuzluk hissettiklerini tespit etmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenciler, gerekli olduğunu bilseler de yazma çalışmasını yapmak zorunda olduklarını hissettiklerinde mutsuz olduklarını ifade etmişlerdir. Susoy ve Tanyer (2013), zorunlu yazma eyleminin kaygıya neden olduğunu saptamıştır. Ateş (2013)'in araştırmasında öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda, yazma sınıfındaki öğretim elemanının uyguladığı yöntem ile öğrencilerin beklentileri arasındaki çatışmanın öğrencilerde yazma kaygısına neden olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın alanyazını ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Yazma süreci, kurumun beklentileri doğrultusunda ve öğretmenin rehberliğinde gerçekleşen bir süreçtir. Öğrenci yazma sürecinde yardımcı olacak bilgileri edinir, takibinde çeşitli ürünler ortaya koyar, öğretmen tarafından bu ürünler değerlendirilir ve bir sonuca bağlanır. Yazılı ürünlerin ortaya koyulduğu bu süreç konu hakkında planlama yapmayı, fikirleri üretme ve organize etmeyi, bunları yazıya dökmeyi ve bu süreçlerde dilbilgisi ve kelime kullanımına özen göstermeyi gerektiren bir süreçtir. Bu durumun bazı öğrenciler için yorucu ve zor olarak algılandığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmen tutumuna yönelik olumsuz görüşler sunulmuş olabilir. Diğer bir taraftan, süreç içerisinde öğretmenin sergilediği tutum önemlidir çünkü öğrenciyi kaygılandırabildiği gibi rahatlatılabilmektedir. Eğer öğretmen bu süreçte yazma eylemine yönelik zorlayıcı bir tutum sergilerse yazma kaygısı taşıyan öğrencileri

yazma dersinden daha da uzaklaştırabilir ve kaygı düzeylerini artırabilir. Ancak, öğrenci kurumun beklentilerini göz ardı ederek ya da bu beklentilerin farkında olmadan öğretmenini yargılıyor olabilir. Belki de öğretmen diğer öğretim elemanları gibi sadece müfredat doğrultusunda görevini yerine getirmeye çalışıyor olabilir ama onun derse girdiği sınıf ortamında bu durum olumsuz karşılanıyor olabilir.

Araştırmada, yüksek düzey yazma kaygısına sahip öğrenciler, ebeveynleri ve yazma kaygıları arasında bir bağlantı kurmuşlardır. Ayrıca, öğretim elemanlarından alınan görüşler sonucunda da ailenin bir kaygı nedeni olabileceği tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriye göre ailelerin başarı beklentileri öğrencilerde yazma kaygısının oluşmasına neden olmuştur. Alanyazında aile tutumu ve yabancı dil kaygısını inceleyen bazı çalışmalar da mevcut araştırmanın verisini destekler niteliktedir. Öğrencinin ailesinin beklentileri, öğrencilerin kaygılarını azaltan ya da artıran bir faktördür (Cheng, 2002). Anne ve babanın beklentilerinin büyüklüğü (Hui, 2009; Zhang ve Zhong, 2012) ve aile baskısı (Chan ve Wu, 2004) öğrencilerin dil öğrenme sürecinin kaygılı geçmesine sebep olmaktadır. Sonuç olarak, bu verilerden yola çıkarak mevcut araştırma alanyazını ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu durumun nedeni, ailelerin isteğe bağlı hazırlık sınıfına gitmeyi tercih eden çocuklarına hazırlığı başarıyla tamamlamaları yönündeki beklentilerini nasıl ifade ettikleriyle ilişkili olabilir. Bazı anne ve babalar bir yılını dil öğrenimi için ayıran çocuklarının bu zamanlarını verimli geçirmesini bekleyebilirler. Bazı ebeveynler bunu sözlü bazıları ise davranışsal olarak ortaya koyabilir. Doğrudan ya da dolaylı bir şekilde ifade edilen başarı beklentileri öğrencilerin kaygı düzeyini artırabilir. Akgün, Gönen ve Aydın (2007), otoriter ailelerden gelen öğrencilerin yüksek düzey kaygı seviyesine sahip olmasının nedeninin ailelerin yüksek beklentilerinden kaynaklanıyor olabileceğini ifade etmiştir. Demiriz ve Öğretir (2007)'nin çalışmasına göre bazı ebeveynler çocuklarını zorladıklarında onların daha iyi bir eğitim alabileceklerini düşünmektedirler. Sonuç olarak, kaygının var olduğu yazma sürecine ailelerin beklentileri eklenince öğrencilerin endişeli birer yazara dönüşeceği ifade edilebilir.

5.1.3.3 Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin İngilizce yazma kaygısı üzerinde buldukları ortamın (sınıf, ev, sınav ortamı vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıldır?

Araştırmanın bu sorusunda yazma kaygısı ve öğrencilerin buldukları ortamın ilişkisi ele alınmıştır. İlk olarak, mevcut araştırmada sınav ortamının öğrencilerin kaygı durumlarını önemli ölçüde etkileyen bir unsur olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, yüksek ve düşük düzey yazma kaygı seviyesindeki öğrenciler, sınıf ve evde yapılan yazma çalışmalarına kıyasla en çok sınav ortamında kaygılanmışlardır. Orta düzey yazma kaygı seviyesindeki öğrenciler için ise sınav ve sınıf ortamının kaygı düzeylerini önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. Bu veri Genç (2017)'in araştırması ile uyumludur çünkü bu araştırmada sınıf ve evde yapılan yazma çalışmalarına kıyasla, öğrencileri en çok sınav ortamında yazı yazmanın kaygılandığı tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni sınav sürecinin bir değerlendirme ile sonlanacağı, yazılı performanslarının değerlendirileceği düşüncesi olabilir çünkü öğrencilerin olumsuz değerlendirilmekten dolayı kaygılandıkları daha önceki verilerde tespit edilmiştir. Ayrıca, nitel verilerde öğrencilerin zaman baskısı altında yazı yazmaktan dolayı kaygılandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, sınav ortamında yazma için ayrılan zaman öğrencileri kaygılandırıyor olabilir ve sonucunda öğrenciler sınav ortamlarından dolayı endişe duydukları ifade edilebilir.

Ayrıca, mevcut araştırmada, öğrencilerin akranlarından dolayı kaygılandıklarını ifade ettikleri ama öğretim elemanlarının ortam ve akran ilişkisi üzerine görüş bildirmediği tespit edilmiştir. Bir diğer araştırma bulgusuna göre, katılımcıların yazma eyleminin gerçekleştirildiği ortamlarda karşılaştıkları olumsuz değerlendirilme yaşantıları sonucunda yazma kaygısına sahip oldukları ve katılımcıların öğretmenleri ve akranları tarafından bu tarz bir değerlendirmeye maruz kalmaktan ve onların gözünde değersizleşmekten çekindikleri tespit edilmiştir. Bu kaygı nedenleri, araştırmanın nitel verilerine ait sonuçların sunulduğu 5.3.2. numaralı sorusunda tartışıldığı için burada tekrar ele alınmamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bir diğer bulgunun zaman baskısı altında yazı yazmakla ilgili olduğu saptanmıştır. Bulgularından anlaşılmaktadır ki öğretim elemanları ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda sınıf ve sınav ortamında zaman kısıtlaması altında yazı yazmak öğrencileri kaygılandıran bir nedendir. Genç (2017)'de araştırmasında sınıf, ev ve sınav ortamlarında öğrencileri kaygılandıran sebepleri

araştırmıştır ve sonuç olarak sınıf ve sınav ortamında yapılan yazı çalışmalarının öğrencileri kaygılandırdığı sonucuna varmıştır. Alanyazında birçok araştırma zaman baskısı altında yazı yazmanın yazma kaygısı sebebi olduğunu tespit etmiştir ve Bu kaygı nedeni, araştırmanın nitel verilerine ait sonuçların sunulduğu 5.3.1. numaralı sorusunda tartışıldığı için burada tekrar ele alınmamıştır.

Zaman baskısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu temaları altındaki olumsuz ifadelerin aksine bazı öğrenciler sınıfta yazı yazmanın kendilerini kaygılandırmadığını aksine yazma sürecini kolaylaştırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda görülmüştür ki sınıfta yazı yazarken zaman baskısının hissedilmemesi ve akranlar ile öğretmenden destek alınması, hata yapıldığında düzeltme şansının olması öğrencilerin kaygılanmasının önüne geçmiştir. Genç (2017)'nin araştırmasında öğretmenin desteğine sahip oldukları için öğrencilerden bazılarının yazma kaygısına sahip olmadığı saptanmıştır. Rahim ve diğerleri (2016) de, benzer bir şekilde, öğretmen ve akranlarından gelen yorumların onları pozitif yönde etkilediği ve İngilizce yazma becerilerini geliştirmede onlara katkı sağladığı saptamıştır. Sonuç olarak, Rahim ve diğerleri (2016) ve Genç (2017)'in çalışmaları, bu araştırmanın verisi ile tutarlılık göstermektedir.

Benzer bir şekilde, bazı öğrenciler sınav ortamına oranla sınıfta yazı yazmanın zaman açısından kendilerini zorlamadığını, bu nedenle kaygı duymadıklarını ifade etmişlerdir ve zaman baskısı nedeniyle kaygılandığını ifade eden öğrencilerin aksine bir görüş ileri sürmüşlerdir. Mevcut araştırmanın yürütüldüğü eğitim ortamında sınıf içi yazı çalışmaları belirli ders saati aralığında yapılmaktadır. Program dahilinde aynı eğitim sürecine tabi tutulmaları beklenen öğrenciler arasında fikir ayrılıklarının olduğu görülmüştür. Bu durumun birkaç nedeni olabilir. Program sınıfın gereksinimleri doğrultusunda esnetilmiş ve öğretmen sınıfın ihtiyaçlarına göre yazma için ayrılan süreyi uzatmış olabilir. Diğer taraftan, diğer öğrenciler için yetersiz gelen süre bu öğrenciler için yeterli görülmüş olabilir. Son olarak, öğrenciler sınıf ortamını sınav ortamı ile kıyaslamış ve kısıtlı zaman aralığı olmasına rağmen kendilerini sınıf ortamında daha rahat hissettikleri için zaman baskısından etkilenmemiş olabilirler.

Ayrıca, bazı öğrenciler yaşadıkları ortama dair olumlu düşüncelere sahip olduklarını, bir metin yazarken ya da ödevlerini yaparken zaman baskısı hissetmemeleri ve yazı yazarken sözlük kullanarak yardım alabilmelerini olumlu birer durum olarak ifade etmişlerdir. Nitel araştırma sorularının birincisinden elde edilen veriye göre, İngilizce

dil yeterliliği ile ilgili sorunlar öğrencileri en çok kaygılandıran yazma kaygı nedeni olarak ortaya çıkmıştır. Bu veriden hareketle, dilbilgisi ve kelime bilgisi eksikliklerinden dolayı endişelenen öğrencilerin bu konuda yardım alabileceklerini bilmeleri onları rahatlatmış, endişelerinden uzaklaşmalarını sağlamış olduğu varsayılabılır. Bu araştırma, Genç (2017) tarafından yürütülen çalışma ile uyumludur. İlgili çalışmada evde yazı yazarken öğrencileri kaygılandıran faktörler araştırılmıştır. Çalışma sonucunda görülmüştür ki evde yazı yazarken zaman baskısının olmaması ve araştırma yapabilme imkanı öğrencileri kaygılandırmamış, aksine kendilerini rahat hissetmelerini sağlamıştır.

Araştırmada, öğretim elemanları ve öğrencilerden alınan görüşlere göre öğrencilerin sınav ortamında gergin, zihinleri boşalmış gibi hissettikleri, sınav kaygısını deneyimledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedeni, öğrencilerin sınavda var olan tek şansları ile metni oluşturmaya çalışmış olmaları ancak performansın değerlendirildiği bu çıktı evresinde kaygılanmış olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Tobias (1979) ve Horwitz ve diğerleri (1986) tarafından da ifade edildiği gibi sınavda öğrenciler zihinlerinin bomboş olduğunu, bildikleri her şeyi unuttuklarını düşünmektedirler çünkü sınav kaygısına sahip olan öğrencilerin dikkati kolayca dağılmakta, nispeten basit talimatları anlamada zorluk yaşamakta ve sınavda gerekli bilgileri hatırlamakta zorluk çekmektedirler (Zeidner, 1998). Benzer bir şekilde, alanyazınında sınav kaygısının yazma kaygısı ile ilişkisini tespit eden çalışmalar yer almıştır (Atay ve Kurt, 2006; Ateş, 2013; Qashoa, 2014; Rezaei ve Jafari, 2014; Susoy ve Tanyer, 2013; Zhang, 2011). Alanyazınından elde edilen tüm bu veriler sayesinde mevcut çalışmanın bu çalışmalarla uyumlu olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmadan elde edilen bir diğer sonuca göre hem öğretim elemanları hem de öğrenciler mekanın fiziksel özelliklerinin kaygıyı etkilediğini ifade etmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf, sınavın gerçekleştirildiği ortam ve yaşanan mekanın fiziksel durumu öğrencilerin yazma kaygılarını etkilemektedir. Yazma üzerinde düşünülmesi, planlama yapılması gereken bir beceridir. Yazılı bir ürünün ortaya çıkarılabilmesi için planlama, fikir üretme, fikirleri organize etme ve yazılan metni gözden geçirme gibi adımların atılması önemlidir. Ancak, yazı yazmak için içerisinde bulunulan ortamın fiziksel özellikleri yetersiz ise yazma eylemi zorlayıcı bir hale dönüşebilir. Mevcut çalışmadaki katılımcıların görüşlerinden anlaşıldığı

üzere gürültü, mekanın kalabalık olma durumu, mekanın boyutu gibi fiziksel ortamın özellikleri katılımcıların yazma eylemine yönelik duygularını etkilemiştir.

Alanyazında bu veriyi destekleyecek çalışmalara rastlanmıştır. Atay ve Kurt (2006), sınıf ortamının yüksek ve orta düzey yazma kaygısına sahip öğrencileri kaygılandığı tespit etmişlerdir. Aynı çalışmada, kalabalık ve gürültülü bir sınıf ortamının kaygıyı tetiklediği saptanmıştır. Benzer şekilde, Rezaei ve Jafari (2014), gürültülü bir ortamın öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilediğini saptamıştır. Ateş (2013), ortamın gürültülü ve yeterince uygun olamaması gibi sebeplerin ve Genç (2017), gürültü gibi dikkat dağıtan unsurların yazma kaygısına neden olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Gökdemir (2005), üniversitelerde İngilizce hazırlık eğitimi veren birimlerde İngilizce dersleri için uygun ortam ve sınıf şartlarının sağlanmadığını tespit etmiştir. Bu nedenle, hazırlık eğitimi veren üniversitelerin İngilizce öğrenimi için uygun, öğrencilerin beklentilerini karşılayan, sıcak ve aydınlık bir ortam oluşturmalarının önemini vurgulamıştır. Karaçalı (2006) da iyi bir sınıfın fiziksel özelliklerini ele almıştır ve tavanı basık olmayan ve havadar bir sınıf ortamının önemine değinmiştir. Saraçoğlu (1993)'nin çalışmasında da yaşam alanının fiziksel durumu irdelenmiş ve yurt ortamının kalabalık ve çalışmaya uygun olmaması, üniversite öğrencileri tarafından problemlili bir durum olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmalar ışığında, öğrencilerin yazma sürecinde fiziksel ortamdan dolayı neden kaygılandıklarına dair daha net bir resim ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, tüm bu çalışmalardan elde edilen veriler ışığında mevcut çalışmanın alanyazın ile örtüştüğü söylenebilmektedir.

Bu çalışma, isteğe bağlı hazırlık eğitimi veren bir kurumda gerçekleşmiştir. Katılımcıların yazma sürecinde karşılaştıkları gürültü sorunu isteğe bağlı eğitim sisteminden kaynaklı olabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Aydın ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen çalışma bu düşüncüyü destekleyecek bulgulara sahiptir. İsteğe bağlı hazırlık eğitiminin sorunlarını ele aldıkları çalışma sonucunda öğrencilerin motivasyon seviyelerinin oldukça düşük olduğunu ve motivasyonlarını çok erken kaybettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca, motivasyon kaybının zamanla sınıf arkadaşlarını da olumsuz etkilediği ve öğretim elemanlarının sınıf yönetiminde sıkıntı yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu çalışmanın ışığında, motivasyon kaybının sınıf yönetimi sorunlarına yol açtığı ve sonucunda disiplinin azaldığı, gürültünün var olduğu sınıf ortamlarının oluştuğu sonucuna varılabilir.

Disiplinden uzak, ses düzeyinin yüksek olduğu bir sınıf ortamında, odaklanılması ve üzerinde ayrıntılı düşünülmesi gereken bir yazma sürecinin gerçekleşmesinin oldukça zor olabileceği varsayılabilir.

5.13.4 Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre İngilizce yazı yazarken kaygılanıldığında, bu durum öğrencinin yazma performansını nasıl etkilemektedir?

Bu soru ile öğrencilerin deneyimledikleri İngilizce yazma kaygılarının performanslarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. İnceleme sonucunda öğretim elemanlarının ve öğrencilerin kaçınma davranışına yönelik yorumlarda buldukları ve hem olumlu hem de olumsuz etkisinden bahsettikleri tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırmanın nicel veri analizi bölümünde tartışıldığı üzere öğrencilerin okuma-yazma dersi devam durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Diğer bir değişle, kaçınma davranışı burada devam durumu üzerinden incelenmiştir ve yazma kaygısı ile devam durumu arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ancak, araştırmanın nitel veri analizi bölümünde, öğrenciler yazma kaygılarından dolayı yazma eyleminden uzaklaştıklarını dile getirmişlerdir. Burada bahsi geçen kaçınma davranışı yazma eylemini gerçekleştirilmeye yönelik bir davranıştır. Bu iki veriden yola çıkarak öğrencilerin kaçınma davranışının, kendisini okuma-yazma dersi devamsızlığı olarak göstermekten ziyade yazma eyleminin gerekli olduğu aktivitelerden uzaklaşmak olarak gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazınında araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek çalışmalara rastlanmıştır. Taş (2015), Kırmızı ve Kırmızı (2015), Jebreil ve diğerleri (2015), Rahim ve diğerleri (2016) ve Genç (2017) de kaygılı öğrencilerin kaçınma davranışı gösterdiklerine dair verilere ulaşmışlardır. Sonuç olarak, mevcut araştırmanın alanyazını ile tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Kaçınma davranışının yanı sıra öğretim elemanları ve öğrenciler yazma kaygısının yazma performansını hem olumlu hem de olumsuz etkilediği ifade etmişlerdir. Olumsuz yorum olarak yazma kaygısından dolayı hata yapma, fikir üretememe, az sayıda ve basit cümle kurma, düşük not ve düşük bir performans sergileme gibi durumlarla karşı karşıya kalındığı ifade edilmiştir. Kısacası, yazma kaygısı öğrencilerin iyi bir performans ortaya koymalarını engellediği ifade edilmiştir.

Alanyazınında yazma kaygısı ve yazma performansı arasındaki ilişkiyi inceleyen ve kaygının engelleyici rolünü tespit eden çalışmalar yer almaktadır. Masny ve Foxall (1992), Cheng ve diğerleri, (1999), Erkan ve Saban (2011), Zhang (2011) ve Susoy ve Tanyer (2013), yazma kaygısının yazma performansını olumsuz yönde etkilediğini tespit etmişlerdir. Genç (2017)'in araştırmasında bazı öğrencilerin kaygı sonucu düşük not ile karşı karşıya kaldığı ve teknik olarak bir kompozisyon oluşturmak, cümle ve düşünceleri birleştirmek konusunda sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, Tighe (1987) yazma kaygısının öğrencilerin ürünlerinin niceliğini etkilediğini ve Hassan (2001), öğrencilerin ürünlerinin niteliğinin negatif olarak etkilediğini ifade etmişlerdir. Faigley ve diğerleri (1981) ve Genç (2017)'in çalışmalarında ise yazma kaygısının öğrencilerin yazılı ürünlerini hem nicelik hem de nitelik olarak olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Hyland (2003), yabancı dilde yazılan yazıların daha kısa olduğunun yanı sıra yazıların daha çok hata barındırdığını saptamıştır. Tüm bu veriler ışığında anlaşılmaktadır ki mevcut çalışma ile bu araştırmalar tutarlılık göstermektedirler. Bu verilerden yola çıkarak, mevcut araştırmanın alanyazın ile uyumlu olduğu görülmüştür.

Tüm bu olumsuz verilerin aksine öğrencilerin kaçınma davranışı sergilemediklerine ve performanslarının kaygıdan dolayı olumsuz etkilenmediğine dair verilere ulaşılmıştır. Bu bölümde kaçınma davranışı ve performans temaları altında pozitif yönde yer alan öğrenci yorumları bir arada ele alınmıştır çünkü verilerin birbirleri ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada, bazı öğrenciler yazma eyleminden uzaklaşmaktansa yazma eylemine daha çok odaklanıp daha iyi bir performans ortaya çıkardıklarına değinmişlerdir. Kısacası, yazma kaygısı mevcut çalışmada yer alan bazı öğrencileri metin oluşturma sürecinde olumlu anlamda etkilemiştir. Alanyazın incelendiğinde, mevcut araştırma ile uyumlu olarak nitelendirilebilecek çalışmalar tespit edilmiştir. Lee (2005) ve DeDeyn (2011), öğrencilerin yazma kaygıları ile yazma performansları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna varmışlardır. Diğer bir değişle, yazma kaygısının her zaman kötü bir performans ile sonuçlanmadığı sonucuna varılmıştır. Genç (2017), araştırmasında stres altında daha fazla çalışma isteğinin ortaya çıktığını tespit etmiştir. Rezaei ve Jafari (2014) ve El-Shimi (2017) tarafından yürütülen çalışmaların da mevcut çalışma ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir çünkü bu çalışmalarda, sırasıyla öğrencilerin yazma eyleminde düşük oranda kaçınma davranışı sergiledikleri ve

yazma eylemi konusunda istekli oldukları sonucuna varılmıştır. Kaçınma davranışı ve performans ile ilgili olumlu verilerin yer aldığı çalışmalar incelendiğinde mevcut çalışmanın alanyazını ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bu durumun nedeni kaygının kolaylaştırıcı rolü ile açıklanabilir. Alpert ve Haber (1960) ve Ellis (2003), yazma kaygısının engelleyici bir rol üstlenebildiği gibi kolaylaştırıcı bir rol de üstlenebildiğini ve Smith (1984), bir kişinin istenilen bir metni ortaya çıkartabilmesi için bir miktar kaygıya gereksinimi olduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde, Negari ve Rezaabadi (2012), kaygının kolaylaştırıcı bir rolü olduğunu ve kaygının öğrenci performansı üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Görüldüğü üzere, kaygı her zaman olumsuz bir yaşantıyla sonuçlanmayabilir, bir miktar kaygı süreç içerisinde öğrenciyi harekete geçirebilir ve onu teşvik edebilir.

Çalışmada, öğretim elemanları ve öğrencilerden elde edilen veriye göre birkaç öğrenci yaşadıkları yazma kaygısından dolayı zamanı iyi kullanamadıklarını ifade etmiştir. Bu durumun nedeni, kaygılı bir öğrencinin daha fazla zamana ihtiyacı olması (Cheng, 2004b) ve diğer öğrencilere oranla bir alıştırmayı daha uzun sürede yapması (MacIntyre ve Gardner, 1994) olarak ifade edilebilir. Alanyazında Genç (2017) tarafından yürütülen çalışma bu araştırma ile uyumlu olarak değerlendirilmiştir. Genç (2017), kaygının öğrencilerin zamanını iyi kullanamamasına, zamanlarının tükenmesine neden olduğunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada, araştırmacı, bazı öğrencilerin zaman aldığı için yazma sürecinin bir parçası olan beyin fırtınası sürecini atladıklarını ve yapmadıklarını saptamıştır. Bu nedenle, Ateş (2013)'in çalışmasına göre kısıtlı bir zamanda yazılacak olan yazılar için öğrencilere zaman yönetiminin nasıl yapılacağı öğretilmelidir.

Bu araştırmada, iki katılımcının görüşlerine göre yazma kaygısı sonucunda odaklanma problemi yaşanmıştır. Diğer bir deyişle, yazılacak konuya odaklanılamadığı ifade edilmiştir. Alanyazında yabancı dil kaygısının odaklanma sorununa yol açtığını dile getiren çalışmalar yer almaktadır. Horwitz ve diğerleri (1986) ve MacIntyre ve Gardner (1994), yabancı dil kaygısına sahip olan bireylerin odaklanmakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Pappamihiel (2002), Ormrod (2010) ve Riasati (2011) de aynı doğrultuda bir görüşe sahiptirler çünkü kaygılı öğrencilerin odaklanmakta zorlandığı (Pappamihiel, 2002), diğer bir deyişle, bireylerin yoğun kaygı yaşadıklarında, dikkatlerinin dağıldığı ve sonucunda derse (Ormrod, 2010) ve aktiviteye (Riasati, 2011) odaklanamadıkları ifade edilmiştir.

Benzer şekilde, Atay ve Kurt (2006), yabancı dilde yazma kaygısı üzerine yaptığı çalışması sonucunda, yazma kaygısının konsantrasyon eksikliğine neden olduğunu saptamıştır. Sonuç olarak, alanyazındaki bu çalışmaların ışığında, mevcut araştırmanın verilerinin alanyazın ile tutarlı olduğu saptanmıştır.

5.1.3.5 İngilizce yazma kaygısı öğrencilerin derse, yazma etkinliklerine, sınıftaki diğer etkinliklere katılımına ve sınav başarılarına nasıl yansımaktadır?

Bu soru, araştırma kapsamında sadece öğretim elemanlarına yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde kaçınma davranışı ve performans temalarının ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ancak, bu temalar ve bu soruya verilen cevaplar kaygının performans üzerindeki etkilerini sorgulayan 5.3.4 numaralı soru ile benzerlikler taşıdığı için ve 5.3.4 numaralı soruda daha önce yorumlandığı için burada tekrar tartışılmamıştır.

5.1.3.6 Öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerine göre kaygının azaltılabileceği sınıf/okul ortamı ve öğretmen davranışları nasıl olmalıdır? Önerilerinizi yazınız.

Öğrencilerden ve öğretim elemanlarından kaygının azaltılabilmesine yönelik önerilerde bulunmaları talep edilmiştir. Katılımcılardan alınan veriler ışığında, zaman baskısı altında yazı yazmaya yönelik öneride bulunduğu tespit edilmiştir. Mevcut araştırmada daha önceki sorularda, sınıfta ya da sınavda zaman baskısı nedeni ile öğrencilerin kaygılandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerden bu yönde bir önerinin gelmesi şaşırtıcı olmamıştır. Öğretim elemanlarından alınan cevaplar eşliğinde de anlaşılmıştır ki iki katılımcı grup da sınırlı bir zaman aralığı içinde yazı yazmanın öğrencileri kaygılandırıldığını düşünmüştür. Cheng (2004b), öğrencilere yeterli zamanlarının olduğu ve yazı yazarken memnun kalmadıkları yerleri düzeltme olanaklarının olacağı söylenmesinin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, zaman baskısının yazma sınavlarında öğrencileri kaygılandırıldığı ve bu nedenle mümkün olduğunca zaman sınırlaması olan sınavlardan uzak durulması önerilmiştir. Özetlemek gerekirse, bu araştırmadan elde edilen veriler ışığında, mevcut çalışmanın Cheng (2004b)'in çalışması ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmanın önceki verilerinde öğrencilerin yazı yazdıkları ortamın yazma kaygısına neden olduğu, gürültüden dolayı sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde bu sorunun giderilmesine yönelik iki katılımcı kitlenin de benzer önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, öğrenciler ve öğretim elemanları yazma ortamının gürültüden uzak olması gerektiği ve öğrencilerin, öğretmenin yazma eylemi esnasında sınıfta dolaşmaması gerektiği yönünde görüş bildirdiği saptanmıştır. Bu çalışma, yazma ortamının gürültülü olması ve öğretmenin sınıfta dolaşmamasının yazma kaygısına neden olduğunu ortaya koyan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, Atay ve Kurt (2006), Susoy ve Tanyer (2013) ve Rezaei ve Jafari (2014), öğretmenin sınıfta gezinmesinin öğrencilerin konsantrasyonu engellediğini ve kaygılandırıldığını saptamışlardır. Ayrıca, bu çalışmada daha önce tespit edildiği ve alanyazınında da ifade edildiği üzere gürültü yazma kaygısına neden olmaktadır (Atay ve Kurt, 2006; Ateş, 2013; Genç, 2017; Rezaei ve Jafari, 2014). Ancak, bu çalışmadaki bu öneri kaygının yazma eyleminin gerçekleştiği ortam ve oradaki dikkatin dağılmasını sağlayan unsurlar ile ilgilidir ancak alanyazınında bu çalışmada elde edilen öneriyi bire bir destekleyecek bir veri elde edilememiştir. Ancak, Gökdemir (2005)'in sınıf ortamının yabancı dil başarısı için uygun hale getirilmesi ve Demirpolat (2015)'in kalabalık sınıfların mevcutlarının azaltılması yönünde öneride buldukları saptanmıştır. Bu verilerden hareketle, ortamın yabancı dil eğitimi için uygun hale getirilmesi yönünde tavsiyede bulunan bu çalışmalar ile mevcut çalışmanın uyumlu olabileceği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, yazma konusunun yazma kaygısına neden olduğu tespit edilmiştir ve hem öğretim elemanları hem de öğrenciler tarafından yazma konusu üzerine tavsiyeler sunulduğu görülmüştür. Genel olarak, konu kısıtlamasının olmaması ve öğrencilerin yazma konusu hakkında bilgilendirilmesi sunulan öneriler olarak tespit edilmiştir. Alanyazınında da yazma konusunun seçimine yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Cheng (2004b), konu seçimi sürecinin öğretmen tarafından daha esnek bir şekilde yürütülebileceği ve öğrencilerin ilgi duydukları konuyu seçme hakkının tanınabileceği yönünde öneride bulunmuştur. Benzer bir şekilde, Ateş (2013)'in çalışmasında öğrencilerin ilgi duyacakları konuların seçilmesi tavsiye edilmiştir. Rankin-Brown (2006) ise, yazma eylemine yeni başlayan öğrencilerin aşına oldukları konularda yazmalarına fırsat verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Eğer öğrenciler

yazma konusuna aşına değillerse ve konuda zorlanıyorlarsa Ateş (2013)'e göre öğrencilerin geçmiş bilgilerini etkinleştirmek için yazma öncesi etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin, Öztürk ve Saydam (2014)'a göre bazı ısınma aktiviteleri ve Hyland (2003)'e göre beyin fırtınası, konuyla alakalı fotoğrafların gösterilmesi ya da yazma konusu ile ilgili bir okuma parçasının okutulması gibi çeşitli etkinlikler yaptırılabilir. Bu üç çalışmadan anlaşılmaktadır ki bu etkinlikler sayesinde öğrenciler konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olabilir, yazma konusundaki sıkıntılarını aşabilirler ve öğrencilerin yazma konusuyla ilgili yeteri kadar zihinsel şema oluşturmasına yardımcı olabilirler. Sonuç olarak, elde edilen veriler ışığında mevcut çalışmanın alanyazını ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, öğrencilerin ve öğretim elemanlarının dönüt süreci ile ilgili de önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Öğretim elemanları ve öğrenciler, öğretmenin yazılı metinlere yönelik dönüt vermesini, öğretmenin bu süreçte hoşgörülü olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak, katılımcılar, dönütün zamanında, birebir verilmesini ve öğrencilerin başarılarına odaklanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Alanyazında bu araştırmayı destekleyen çalışmalara rastlanmıştır. Araştırmada ifade edildiği üzere öğrenciler yazdıkları yazılar için dönüt almak istemişlerdir ve benzer bir şekilde Ateş (2013)'in çalışmasında da öğrencilerin hatalarına yönelik dönüt almalarının gereği ifade edilmiştir. Ancak, dönüt vermenin yanı sıra Ateş (2013) ve Qashoa (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda, hatalar düzeltilirken hata yapmanın normal olduğunun öğrencilere ifade edilmesi ve Qashoa (2014), çalışmasında hataların yazma becerisinin gelişmesi için faydalı olduğunun öğrenciye hissettirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Dahası, öğrenci tarafından yazılan cümlelerin anlamını çok fazla etkilenmiyorsa küçük kelime ve dilbilgisi yanlışlarına müsaade edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, dilin doğru kullanımına oranla yazının içeriği, düşüncelerin akışının daha önemli olduğunun vurgulanması gerektiği önerilmiştir (Qashoa, 2014; Rankin-Brown, 2006). Cheng (2004b), öğrencilerin yazılarında neleri yapamadıklarından ziyade neleri yapabildiklerine odaklanmalarının sağlanması gerektiğini ve böylece öğrencilerin kendilerine güvenebileceklerini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ürünlerine dönüt verirken dil bilgisel yapıların yanı sıra metnin içeriğinin de önemli olduğunun hissettirilmesi gerektiğini ve dönüt verme sürecinde öğretmenin anlayışlı, teşvik edici ve sıcak bir tavır içinde olmasının önemini ifade etmiştir. Susoy ve Tanyer

(2013), öğretmenlerin yazma sürecine sık sık dahil olmasını ve öğrencilere yazdıkları metinler hakkında daha fazla olumlu pekiştirici ve yapıcı geribildirim kullanmalarını tavsiye etmiştir. Sonuç olarak, elde edilen veriler ışığında, mevcut çalışmanın alanyazın ile tutarlı olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu çalışmada, öğrenciler arkadaşlarının kağıtlarını görmesini istemedikleri, onların sergilediği tavırlardan dolayı kaygılandıkları ve öğretmenin kendilerine dönüt vermesini talep ettikleri tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların öğretmenlerden gelen dönütü daha değerli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada, daha önceki bölümlerde akranlar arası rekabet ve olumsuz değerlendirilme korkusu temaları altında öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre, öğrencilerin akranlarından dolayı kaygılandıkları tespit edilmiştir. Bu nedenle, katılımcıların akranlardan ziyade öğretmenlerden dönüt alma yönünde öneride bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak, alanyazında sınıflardaki yazma kaygı düzeyini azaltmak için öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmelerin yanı sıra akran değerlendirmesinden ve öz değerlendirmeden faydalanılmasının (Ateş, 2013; Cheng, 2004b; Hassan, 2001) ve metin oluşturma sürecinde akranların birlikte çalışmasının (Cheng, 2004b) önerildiği çalışmalar yer almaktadır. Bu nedenle, bu çalışmaların mevcut araştırmayı desteklemediği sonucuna varılmıştır. Alanyazında bu araştırma ile uyumlu olarak nitelendirilebilecek bir çalışma tespit edilmiştir. Zhang (2011), çalışmanın gerçekleştiği ortamda öğretmenlerden gelen dönütün daha çok kabul gördüğünü ifade etmiştir. Öte yandan, İngilizce seviyesi yüksek olan öğrencilerle öz değerlendirme ve akran değerlendirmesinden faydalanılabileceğini ancak seviyesi daha düşük olan öğrencilerle bu yöntemin faydalı olmayabileceği çünkü yararlı eleştiriler sunamayabilecekleri ifade edilmiştir.

Öğretim elemanları ve öğrencilerin dersin işlenişine yönelik tavsiyede buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak, öğrencilerin yazma dersi ve süreci hakkında bilgilendirilmesi, öğrencilerin dil yeterliliği ile ilgili donanımının sağlanması, olumlu ve sıcak bir ortam ve iletişimin olması, eğlenceli ve bol yazma pratiğinin derslere dahil edilmesi yönünde görüşlerin yer aldığı görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekleyebilecek çalışmalara rastlanmıştır. Cheng (2004b) ve Ateş (2013), çalışmalarında öğrencilerin farklı türlerde yazı yazmalarına olanak sağlanması gerektiğine değinmişlerdir. Ayrıca, Ateş (2013) ve Qashoa (2014) tarafından yürütülen çalışmalarda, sınıf

dışında bol miktarda İngilizce yazı çalışmalarının yapılması yönünde öneride bulunulmuştur çünkü yazma, öğrencilerin bol bol pratik yapmasını gerektiren bir süreçtir (Qashoa, 2014; Reeves, 1997). Ancak, yazma sürecinde Ateş (2013)'in çalışmasının verilerine göre öğrenciler yazmaya zorlanmamalıdır. Diğer bir taraftan, Atay ve Kurt (2006), öğrencilerin rahatça ve cesaretle yazı yazabilecekleri, yaptıklarının değer gördüğü, adil, kendilerine dair güven inşa ettikleri bir öğrenme ortamının öğretmen tarafından oluşturulması yönünde öneri sunmuşlardır. Dahası, alanyazınına göre sınıfta pozitif (Hassan, 2001; Reeves, 1997; Zhang, 2011), kaygıdan arınmış (Qashoa, 2014), stresten uzak, rahatlatıcı (Rahim ve diğerleri, 2016) bir ortamın yaratılmasının, öğretmenlerin içten davranışının ve iyi bir dinleyici rolü üstlenmesinin (Bekleyen, 2004) öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmaya yardımcı olduğu belirtilmiştir. Sonuç olarak, incelenen araştırmalar ışığında mevcut çalışmanın alanyazın ile uyumlu olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada, öğrencilerin dilbilgisi ve kelime açısından donanımlı hale gelmesinin önemi vurgulayan bir öneri tespit edilmiştir. Daha önceki aşamalarda katılımcıların çoğunlukla kelime ve dilbilgisinden dolayı kaygılandıkları tespit edilmişti ve bu nedenle bu tarz bir önerinin sunulduğu ifade edilebilir. Benzer bir şekilde, Ateş (2013) ve Qashoa (2014), kelime ve dilbilgisi düzeylerinin iyileştirilmesi yönünde tavsiyede bulunmuşlardır. İlk çalışmada, çeşitli dönütler ve okuma becerisi ile öğrencilerin kelime ve dilbilgisi düzeylerinin artırılacağı katılımcılar tarafından önerilmiştir. İkinci çalışmada ise öğrencilerin dilbilgisi hatalarının tespit edilmesi, düzeltilmesi ve kelime bilgilerinin zenginleştirilmesi yönünde öneriler yer almıştır. Bu açıdan, Ateş (2013) ve Qashoa (2014) tarafından yürütülen çalışmaların, mevcut çalışma ile uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

İnceleme sonucunda elde edilen bir diğer öneri yazma dersi ve süreci hakkında bilgilendirilmek yönündedir. Alanyazın incelendiğinde, bu veriyi destekleyecek çalışmaların yer aldığı tespit edilmiştir. Ateş (2013)'in çalışmasında da derse yönelik açıkça tanımlanmış hedeflerin koyulması ve kaygı düzeyini azaltmak için yazılacak metin ile ilgili fikir bulma, onları organize etme ve yazma sürecinin nasıl tamamlanacağı ile ilgili öğretmenin öğrenciye yol göstermesi yönünde tavsiyede bulunulmuştur. Rankin-Brown (2006)'a göre, öğrencilerin yazdıkları yazıları düzeltmeden önce onlara dönüt ve değerlendirme süreci ile ilgili bilgi verilmelidir. Böylece, öğrenciler kağıtlarına baktıklarında hataların düzeltildiği bir metin görmek

yerine kendilerini önemseyen ve önerilerde bulunan bir öğretmen fark etmektedirler. Benzer şekilde, Reeves (1997)'in çalışmasında öğrenciler ile değerlendirme kriterlerinin paylaşılması önerilmiştir. Öğrenciler yazılı metinlerinin değerlendirme süreci ile ilgili bilgi sahibi olduklarında daha az kaygı duydukları sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, elde edilen tüm bu bilgiler ışığında, bu çalışma bulguları ile alanyazında yer alan sonuçlarının tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırmada, az sayıda katılımcı tarafından çeşitli yazma etkinlikleri ve kulüpler gibi müfredat dışı etkinliklere ver verilmesi önerilmiştir. Ancak, Daly ve Wilson (1975) tarafından, yüksek düzey yazma kaygısı taşıyan bir bireyin yazma eylemini içeren müfredat dışı etkinliklere katılmayacağı öngörülmüştür çünkü kaygılı bireylerin olumsuz değerlendirilme korkusuyla yazma eyleminden uzak duracakları ifade edilmiştir. Diğer bir deyişle, bu çalışmanın mevcut araştırmanın verisini desteklemediği tespit edilmiştir. Ayrıca, mevcut araştırmada öğrencilerin öğretmenleri ile yazma kaygısı üzerine konuşmaları yönünde bir öneri tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Reeves (1997)'in çalışmasında küçük gruplar halinde yazma eylemine yönelik duyguların paylaşılması yönünde öneride bulunulduğu saptanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin yazmaya yönelik sevdikleri ve sevmedikleri yönleri ifade edebilecekleri, hangi tür yazılardan hoşlandıkları ya da nefret ettiklerinin paylaşılacağı ifade edilmiştir. Bu araştırmadan anlaşılmaktadır ki paylaşımlar sayesinde yazma kaygısının azalması mümkün olabilmektedir. Mevcut araştırmada da öğrenciler yazmaya yönelik duygularını paylaşmayı ve kaygı düzeylerini azaltabilmeyi talep etmişlerdir. Bu yönüyle, araştırmanın bu verisi Reeves (1997)'in çalışması ile uyumlu olabileceği sonucuna varılmıştır.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Araştırma sonucunda, kız öğrencilerin erkeklere oranla daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Hazırlık eğitimi başlamadan önce öğrencilere uyum programı düzenlenmeli ve bu program kız öğrencilere yönelik özel eğitimler içermelidir ve bu eğitimler süreç içerisinde devam etmelidir.

2. Hazırlık birimlerinde dilbilgisi dersine ve kelime öğretimine yönelik içeriklere yer verilmelidir. Çünkü mevcut araştırmanın verisine göre, öğrencileri yazma sürecinde en çok kaygılandıran nedenlerden biri dil yeterliliği ile ilgili sorunlardır.

3. Sınıf ortamları dil öğrenimini destekleyici nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda, fiziksel koşullar ve sınıf ortamları dil öğrenimine uygun biçimde düzenlenmelidir.

4. Öğretme-öğrenme süreçlerinde yazı çalışmalarına daha fazla zaman verilmelidir.

5. Öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilere sınav zamanını etkin kullanmaya dönük yaşantılar sağlanmalıdır. Böylece, öğrenciler kompozisyon yazım sınavları sürecinde zaman kontrolü sağlamayı öğrenebilirler.

6. Öğrencilere konu sınırlaması olmaksızın serbest yazma etkinlikleri yaptırılmalıdır.

7. Öğrencilerin yazma konusuna aşina olmaları için yazma etkinliği öncesinde öğrencilerle birlikte çeşitli aktiviteler yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin yazacakları konu ile ilgili fikir sahibi olmaları sağlanabilir.

8. Öğretim elemanları, öğrencilerinin yazılarını değerlendirirken yapıcı, destekleyici bir tutum sergilemeli ve etkin dönüt vermelidir. Hatanın öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu öğrencilere hatırlatmalı ve öğrencileri incitecek ifade ve tavırlardan uzak durmalı.

9. Öğretim elemanları, öğrencilerini yazma kaygısı ile baş etme konusunda desteklemelidir. Bu bağlamda, yazma sınıflarında pozitif, öğrencilerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedecekleri bir ders atmosferi yaratmalıdır.

10. Öğretim elemanları yazma becerisinin eğitimi ve değerlendirme süreçleri ile ilgili hizmet içi eğitimlere katılmaya teşvik edilmelidir. Okullarda bu amaca hizmet edecek eğitim ve seminerler düzenlenmelidir.

11. Öğretim elemanları kaygının olumsuz etkileri hakkında bilgilendirilmeli ve derslerini bu yönde düzenlemeye teşvik edilmelidir. Öğretim elemanlarının bu yönde eğitim almaları sağlanmalıdır. Böylece, yazma sınıflarında öğrencilerini nasıl motive edeceklerini, onları kaygıdan ve onun zararlı etkilerinden nasıl uzak tutacaklarını, öğrencilerinin yazılarına nasıl dönüt vereceklerini bilirler ve öğrencilerin birbirlerini eleştirmediği, birbirleri ile dalga geçmediği bir sınıf ortamı düzenleyebilirler.

5.2.2 İlerde Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, bir devlet üniversitesinde eğitim alan isteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İngilizce yazma kaygısı üzerine yapılacak daha sonraki çalışmalar farklı üniversitelerdeki isteğe bağlı hazırlık birimlerinde yürütülebilir.
2. İngilizce yazma kaygısı üzerine yapılacak gelecekteki çalışmalar, hem devlet hem özel üniversitede eğitim alan hazırlık sınıfı öğrencileri ve yönetim süreçleri temelinde karşılaştırmalı olarak yürütebilir.
3. Hem isteğe bağlı hem de zorunlu hazırlık eğitimi alan öğrenciler araştırma süreçlerine dahil edilerek karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
4. Bu çalışmada, İngilizce yazma kaygısının nedenleri, sonuçları ve çözüm önerileri ele alınmıştır. İleride yapılacak çalışmalarda, isteğe bağlı hazırlık öğrencilerinin İngilizce okuma, anlama, konuşma kaygıları ele alınabilir.
5. Bu çalışmada, öğretim elemanları ve öğrenciler tarafından yazma kaygısını azaltmaya yönelik öneriler sunulmuştur. Daha sonraki çalışmalarda, yazma kaygısını azaltmaya yardımcı olabilecek stratejiler üzerine deneysel bir çalışma yürütülebilir.
6. Bu çalışmaya benzer bir çalışma, hazırlık sınıflarında eğitim veren öğretim elemanları ile de gerçekleştirilebilir ve öğretim elemanlarının İngilizce yazma kaygı durumları incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abu Shawish, J. I., ve Abdelraheem, M. A. (2010). An Investigation of Palestinian EFL Majors' Writing Apprehension: Causes and Remedies. (Eric Doküman Numarası: ED512894) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512894.pdf> adresinden 27.08.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Ahmed, A. H. M. A. H. (2011). *The EFL Essay Writing Difficulties of Egyptian Student Teachers of English: Implications For Essay Writing Curriculum and Instruction*. Doktora tezi. Exeter Üniversitesi. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/handle/10036/120146> adresinden 21.01.2019 tarihinde erişildi.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 283-299. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/69948> adresinden 31.03.2019 tarihinde erişildi.
- Akpınar, F. B. (2007). *The Effect of Process-Oriented Writing Instruction on Writer's Block, Writing Apprehension, Attitudes towards Writing Instruction and Writing Performance*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksakallı, C. (2011). *Writing Apprehension of English Foreign Language Undergraduate Students*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2012). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı, Utangaçlık, Strateji Ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aljafen, B. S. (2013). *Writing Anxiety among Efl Saudi Students in Science Colleges and Departments at a Saudi University*. Yüksek lisans tezi, Pensilvanya Indiana Üniversitesi. <https://knowledge.library.iup.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.tr/&httpsredir=1&article=2029&context=etd> adresinden 21.01.2019 tarihinde erişildi.
- Allwright, D. ve Bailey, K. M. (2004). *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden 31.03.2019 tarihinde erişildi.
- Alpert, R. ve Haber, R. N. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 61(2), 207-215.
- Al-Sawalha, A. M. S., ve Chow, T. V. F. (2012a). The Effects of Writing Apprehension in English on the Writing Process of Jordanian EFL Students at Yarmouk University. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 6-14.
- Al-Sawalha, A. M. S., ve Chow, T. V. F. (2012b). The Effects of Proficiency on the Writing Process of Jordanian EFL University Students. *Academic Research International*, 3(2), 379-388.
- Al-Shboul, Y. ve Huwari, I. F. (2015). The Causes of Writing Apprehension through Students' Perspective. *Journal of Language Teaching and Research*. 6(3), 535-544.
- Atay, D. ve Kurt, G. (2006). Prospective Teachers and L2 Writing Anxiety. *Asian EFL Journal*, 8(4), 100-118.
- Ateş, S. (2013). *Foreign Language Writing Anxiety of Prospective EFL Teachers: How to Reduce Their Anxiety Levels*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, B. (1999). A Study of Sources of Foreign Language Classroom Anxiety in Speaking and Writing Classes. Yayınlanmış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Aydın, S., ve Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, Ö. F., Yükselir, C. ve Beceren, S. (2017). YÖK 2016 Yönetmeliği Sonrası İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programları: Mevcut Durum ve Sorunlar Üzerine Yönetici Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-14.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bekleyen, N. (2004). The Influence of Teachers And Peers on Foreign Language Classroom Anxiety. *Dil Dergisi*, 123, 49-66.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Chan, D.Y.C. ve Wu, G.C. (2004). A Study of Foreign Language Anxiety of EFL Elementary School Students in Taipei County. *Journal of National Taipei Teachers College*, 17(2), 287-320.
- Cheng, Y. H., Horwitz, E. K. ve Schallert, D. L. (1999). Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Cheng, Y. S. (2002). Factors Associated with Foreign Language Writing Anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(5), 647-656.
- Cheng, Y. S. (2004a).). A measure of Second Language Writing Anxiety: Scale Development and Preliminary Validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313-335.
- Cheng, Y. S. (2004b). EFL Students' Writing Anxiety: Sources and Implications. *English Teaching & Learning*, 29(2), 41-62.
- Choi, S. (2013). Language Anxiety in Second Language Writing: Is It Really a Stumbling Block?. *Second Language Studies*, 31(2), 1-42.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. (4. Basım). Boston: Pearson.
- Çakır, İ. (2010).Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
- Çınar, G. (2014). *The Effect of Peer Feedback on Writing Anxiety in English as a Foreign Language Students*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çimen, S. (2011). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutum, İngilizce Kaygısı ve Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Daly, J.A., ve Miller, M.D. (1975). The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension, Self-esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Daud, N. S. M., Daud, N. M., ve Kassim, N. L. A. (2005). Second Language Writing Anxiety: Cause or effect?. *Malaysian Journal of ELT Research*, 1(1), 1-19.
- DeDeyn, R. (2011). *Student Identity, Writing Anxiety, and Writing Performance: a Correlational Study*. Yüksek lisans tezi. Kolorado Eyalet Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı Dil Öğretimi*.(8. Basım). Pegem Akademi, Ankara.
- Demiriz, S. ve Öğretir, A. D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 105-122.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. İstanbul: SETA Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı.
http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.pdf
adresinden 30.03.2019 tarihinde erişildi.

- Doğan, A. (2008). Lise Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Dracopoulos, E. ve Pichette, F. (2011). Second Language Writing Anxiety, Computer Anxiety, and Performance in a Classroom Versus a Web-Based Environment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 1(1), 101-117.
- Ellis, R. (2003). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden 06.04.2019 tarihinde erişildi.
- El-Shimi, E. (2017). Second-language Learners' Writing Anxiety: Types, Causes, and Teachers' Perceptions. Yüksek lisans tezi. Amerikan Üniversitesi. <http://dar.aucegypt.edu/handle/10526/5096> adresinden 17.03.2019 tarihinde erişildi.
- Erkan, D.Y., ve Saban, A.İ. (2011). Writing Performance Relative to Writing Apprehension, Self-Efficacy in Writing, and Attitudes towards Writing: A Correlational Study in The Turkish Tertiary-Level EFL Context. *Asian EFL Journal*, 13(1), 164-192.
- Faigley, L., Daly, J. A., ve Witte, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21,
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (8. Basım). New York: McGraw-Hill.
- Ganschow, L.ve Sparks, R. (1996). Anxiety about Foreign Language Learning among High School Women. *The Modern Language Journal*, 80(2), 199-212.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin Yabancı Dil Kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1080-1088. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185928> adresinden 28.10.2018 tarihinde erişildi.

- Genç, H. E. (2017). *The Second Language Writing Anxiety: The Perceived Sources and Consequences*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update*. (10a ed.) Boston: Pearson.
- Gökdemir, C. V. (2005). Üniversitelerimizde Verilen Yabancı Dil Öğretimindeki Başarı Durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Gömleksiz, M. N. (1993). *Yükseköğretimde Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları (Fırat Üniversitesi Örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hassan, B. A. (2001). The Relationship between Writing Apprehension and Self-Esteem to the Writing Quality and Quantity of EFL University Students, (Eric Doküman Numarası 459671). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED459671.pdf> adresinden 26.01.2018 tarihinde erişildi.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., ve Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over'til it's over: on Foreign Language Anxiety, First Language Deficits, and the Confounding of Variables. *The Modern Language Journal*, 84(2), 256-259.
- Hui, P. (2009). An Investigation of the Relationship between Students' English Learning Anxiety and Learning Achievement in a Chinese Senior High School. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/34624/PengHui.pdf?sequence=5&isAllowed=y> adresinden 16.02.2019 tarihinde erişildi.
- Huwari, I. F. ve Aziz, N. H. A. (2011). Writing Apprehension in English among Jordanian Postgraduate Students at Universiti Utara Malaysia (UUM), *Academic Research International*, 1(2), 190-198.
- Hyland, F. (1998). The Impact of Teacher-Written Feedback on Individual Writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.

- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.
- Jebreil, N., Azizifar, A., Gowhary, H., ve Jamalinesari, A. (2015). Study on Writing Anxiety among Iranian EFL Students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 4(2), 68-72.
- Kara, S. (2013). Writing Anxiety: A Case Study on Students' Reasons for Anxiety in Writing Classes. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 103-111.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf Yönetimini Etkileyen Fiziksel Değişkenlerin Değerlendirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kaynak, M. (2017). *Impact of Peer Feedback on EFL Learners' Foreign Language Writing Anxiety and Their Ideas about Peer Feedback*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırmızı, Ö. ve Kırmızı, G.D. (2015). An Investigation of L2 Learners' Writing Self-Efficacy, Writing Anxiety and Its Causes at Higher Education in Turkey. *International Journal of Higher Education*, 4(2), 57-66.
- Kuru-Gönen, İ. (2005). *İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerinin Yabancı Dilde Okuma Kaygılarının Kaynakları*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lee, S. Y. (2005). Facilitating and Inhibiting Factors in English as a Foreign Language Writing Performance: A Model Testing With Structural Equation Modeling. *Language Learning*, 55(2), 335-374.
- Lin, G. H. C. ve Ho, M. M. S. (2009). An Exploration into Foreign Language Writing Anxiety from Taiwanese University Students' Perspectives. *NCUE Fourth Annual Conference on Language, Teaching, Literature, Linguistics, Translations and Interpretation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506178.pdf> adresinden 08.09.2018 tarihinde erişildi.

- MacIntyre, P.D. (1995). How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1989). Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991a). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Language Journal*, 75(3), 296-304.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991b). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A review of the Literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117.
- MacIntyre, P.D., ve Gardner, R.C. (1991c). Language Anxiety: Its Relationship to Other Anxieties and to Processing in Native and Second Languages. *Language Learning*, 41(4), 513-534.
- MacIntyre, P.D. ve Gardner, R.C. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in The Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283-305.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A., ve Clément, R. (1997). Biases in Self-ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Marzec-Stawiarska, M. (2012). Foreign Language Writing Anxiety among Adult Advanced Learners of English. *Linguistica Silesiana*, 33, 221-239.
- Marzec-Stawiarska, M. (2013). Causes and Symptoms of Foreign Language Listening Anxiety: A Case Study of Proficient Students about to Graduate with an Ma in Teaching Efl. *Linguistica Silesiana*, 34, 335-356.
- Masny, D., ve Foxall, J. (1992). *Writing apprehension in L2*. (Eric Doküman No: ED352844). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352844.pdf> adresinden 10.09.2018 tarihinde erişildi.
- Min, L. S. ve Rahmat, N. (2014). English Language Writing Anxiety among Final Year Engineering Undergraduates in University Putra Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(4), 102-106.

- Negari, G. M., ve 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.
- Noormohamadi, R. (2009). On the Relationship between Language Learning Strategies and Foreign Language Anxiety. *Pan-pacific Association of Applied Linguistics*, 13(1), 39-52.
- Ormrod, J. E. (2010). Anxiety in the Classroom. <https://www.education.com/reference/article/anxiety-classroom/> adresinden 11.08.2018 tarihinde erişildi.
- Oxford, R. L. (2005). Anxiety and The Language Learner: New Insights. In J. Arnold (Editör), *Affect in Language Learning*. s. 58-67. New York: Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden 19.09.2018 tarihinde erişildi.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Öğrenimlerini Etkileyen Yabancı Dil Kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2):67-78.
- Özdemir, E. ve Gür, H. (2011). Matematik Kaygısı-Endişesi Ölçeğinin (MKEÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 39-50.
- Öztürk, H. ve Çeçen, S. (2007). The effects of Portfolio Keeping on Writing Anxiety of EFL Learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Öztürk, G. (2012). Foreign Language Speaking Anxiety and Learner Motivation: A Case Study at a Turkish State University. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, G. ve Saydam, D. (2014). Anxiety and Self-efficacy in Foreign Language Writing: the Case in Turkey. *Başkent University Journal of Education*, 1(2), 10-21.
- Pappamihel, N. E. (2002). English as a Second Language Students and English Language Anxiety: Issues in the Mainstream Classroom. *Research in the Teaching of English*, 36, 327-355.

- Philips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14-26.
- Poff, S. I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Doktora Tezi. Güney Kaliforniya Üniversitesi. (UMI Numarası: 3155461).
- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. In E. K. Horwitz ve D. J. Young (Editörler), *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Practice*. s.101-108. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Qashoa, S. H. H. (2014). English Writing Anxiety: Alleviating Strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 136, 59-65.
- Rahim, S. A., Jaganathan, P., ve Mahadi, T. S. T. (2016). An investigation on the Effects of Writing Anxiety on Readiness of Writing among Low Proficiency Undergraduates. *International Journal of Language Education and Applied Linguistics*, 5, 11-20.
- Rankin-Brown, M. (2006). Addressing Writing Apprehension in Adult English Language Learners. *CATESOL State Conference Bildiri Kitabı*, Kaliforniya, USA.
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing Writing Apprehension in the learner-Centered Classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Resmi Gazete, (23.03.2016), Sayı: 29662. Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Öğretim Yapılmasında Uyulacak Esaslara İlişkin Yönetmelik, Ankara.
- Rezaei, M. ve Jafari, M. (2014). Investigating the Levels, Types, and Causes of Writing Anxiety among Iranian EFL Students: A Mixed Method Design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 1545-1554.
- Riasati, M. J. (2011). Language Learning Anxiety from EFL Learner's Perspective. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 7(6), 907-914.
- Saraçoğlu, Ş. (1993). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Belli Başlı Problemleri*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Sarason, I.G., ve Sarason, B.R. (1990). Test anxiety. In H. Leitenberg (Editör), *Handbook of Social and Evaluation Anxiety*. s. 475-495. New York: Plenum Press.
- Scovel, T. (1978). The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of The Anxiety Research. *Language Learning*, 28(1), 129–142.
- Selfe, C. L. (1984). The Predrafting Processes of Four High- and Four Low-Apprehensive Writers. *Research in the Teaching of English*, 18(1), 45-64.
- Smith, M. W. (1984). Reducing Writing Apprehension. (Eric Doküman No: ED243112) <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden 09.09.2018 tarihinde erişildi.
- Sparks, R.L. ve Ganschow, L. (1991). Foreign Language Learning Differences: Affective or Native Language Aptitude Differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16.
- Sparks, R.L. ve Ganschow, L. (1993). The Impact of Native Language Learning Problems on Foreign Language Learning: Case Study Illustrations of The Linguistic Coding Deficit Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58 – 74.
- Spielberger, C. D.(1972). *Anxiety: Current Trends in Theory and Research (Vol 1)*. New York: Academic Press.
- Susoy, Z. ve Tanyer, S. (2013). A closer Look at the Foreign Language Writing Anxiety of Turkish EFL Pre-Service Teachers. *International Academic Conference on Education, Teaching and E-learning*. Prag, Çek Cumhuriyeti.
- Taş, Z. (2015). *A Case Study: University Students' Conceptions of Writing Apprehension*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tighe, M. A. (26-28 Mart 1987). Reducing Writing Apprehension in English Classes. *Annual Meeting of the National Council of Teachers of English Spring Conference*, Louisville. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED281196.pdf> adresinden 10.09.2018 tarihinde erişildi.

- Tobias, S. (1979). Anxiety Research in Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*, 71(5), 573-582.
- Toth, Z. (2010). *Foreign Language Anxiety and the Advanced Language Learner: A Study of Hungarian Students of English as a Foreign Language*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Tuncer, M. ve Temur, M. (2017). Yabancı Dil Hazırlık Eğitimi Alan Öğrencilerin Yabancı Dile Yönelik Kaygı ve Başarıları Arasındaki İlişkiler. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 905-912.
- Türk Dil Kurumu (2018). Büyük Türkçe Sözlük. http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&view=bts&kategori1=ve_ritbn&kelimesec=188795 adresinden 12.08.2018 tarihinde erişildi.
- Wang, N. (2005). Beliefs About Language Learning and Foreign Language Anxiety: a Study of University Students Learning English As a Foreign Language in Mainland China. Yüksek lisans tezi, Victoria Üniversitesi. https://dspace.library.uvic.ca:8443/bitstream/handle/1828/787/wang_2005.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 08.08.2018 tarihinde erişildi.
- Watson, D., ve Friend, R. (1969). Measurement of Social-Evaluative Anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448-457.
- Yetiş, V. A. (2017). Sources of Writing Anxiety: A Study on French Language Teaching Students. *International Education Studies*, 10(6), 72-86.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (10. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoğurtçu, F. (2009). *Yetişkinlerde Dindarlık ve Ruh Sağlığı*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75(4), 426 – 439.
- Zeidner, M. (1998). *Test Anxiety: The State of the Art*. Kluwer Academic Publishers, New York.

- Zerey, Ö. G. (2013). Pre-Service Efl Teachers' Foreign Language Writing Anxiety: Some Associated Factors. *Dil Dergisi*, 160, 42-65.
- Zhang, H. (2011). *A study on ESL writing anxiety among Chinese English majors: Causes, effects and coping strategies for ESL writing anxiety*. Yüksek lisans tezi, Kristianstad Üniversitesi.
- Zhang, R., ve Zhong, J. (2012). The Hindrance of Doubt: Causes of Language Anxiety. *International Journal of English Linguistics*, 2(3), 27-33.
- Zhanibek, A. (2001). *The Relationship between Language Anxiety and Students' Participation in Foreign Language Classes*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EKLER

EK 1. İKİNCİ DİLDE YAZMA KAYGISI ENVANTERİ

Sevgili Öğrenci,

Bu anket formu yürütülen bir tez çalışması için veri toplama amacıyla düzenlenmiştir. Bu anket ile Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygısı seviyelerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Anket, kişisel bilgiler ve yabancı dilde yazma kaygısına yönelik ifadeler olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankete isteğinize göre, ad-soyad ya da takma isim yazınız.

Anketin birinci bölümünde yer alan sorularda ilgili seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz (X). Anketin ikinci bölümünde, yabancı dilde yazma kaygısı ile ilgili bazı ifadeler ve beş adet seçenek yer almaktadır. Her bir ifade ile ilgili size en uygun olanı işaretleyiniz (X). Cevaplarınız sadece araştırma amaçlı kullanılacaktır. Anketi doldururken tüm soruları eksiksiz cevaplamaya özen gösteriniz. Vereceğiniz cevapların dürüst ve samimi olması araştırmanın güvenilirliği için önemlidir.

Katılım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Hilal İlhan
Yüksek Lisans Öğrencisi

1. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki sorular çoktan seçmeli olarak düzenlenmiştir. Size uygun olan seçeneğin içine (X) işareti koyunuz.

AD-SOYAD/TAKMA İSİM:

SINIF:

1. Cinsiyetiniz

(.....) Erkek

(.....) Kadın

2. Öğretim Türünüz

(.....) Birinci Öğretim

(.....) İkinci Öğretim

3. Bulduğunuz Kur

(.....) A

(.....) B

4. Kendi dil seviyeniz hakkındaki düşünceniz

(.....) Düşük seviye

(.....) Orta seviye

(.....) Yüksek seviye

5. Barınma Yeri Türü

(.....) Aile yanı

(.....) Ev

(.....) Özel yurt

(.....) Devlet yurdu

(.....) Diğer (lütfen belirtiniz)

.....

6. Algılanan sosyo-ekonomik düzey

(.....) Düşük seviye

(.....) Orta seviye

(.....) Yüksek seviye

7. Babanızın Eğitim Durumu

- (.....) Okur-yazar
(.....) İlkokul
(.....) Ortaokul
(.....) Lise
(.....) Yüksek öğretim

8. Annenizin Eğitim Durumu

- (.....) Okur-yazar
(.....) İlkokul
(.....) Ortaokul
(.....) Lise
(.....)Yüksek öğretim

9. Babanızın Mesleği

- (.....) Çalışmıyor
(.....) Devlet memuru
(.....) Özel sektör çalışanı
(.....) Serbest Meslek

10. Annenizin Mesleği

- (.....) Ev hanımı
(.....) Devlet memuru
(.....) Özel sektör çalışanı
(.....) Serbest Meslek

11. Kardeş Sayınız (Kendiniz Hariç)

- (.....) Yok
(.....) 1
(.....) 2
(.....) 3+

II. BÖLÜM

Aşağıdaki yabancı dilde yazma kaygısı ile ilgili bazı ifadeler ve beş adet seçenek yer almaktadır. Her bir ifade ile ilgili size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz (X). Lütfen soru atlamayınız.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılmıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	İngilizce yazım yaparken hiç heyecanlanmam					
2	Belirli bir zaman içerisinde İngilizce yazım yaparken kalbim hızla çarpar					
3	İngilizce yazım yaparken bu yazımların değerlendirileceğini bilmek beni endişelendirir					
4	Yazım yaparken düşündüklerimi genellikle İngilizce yazarım					
5	İngilizce yazmaktan elimden geldiği kadar uzak dururum					
6	İngilizce yazmaya başladığımda kafam bomboşmuş hissine kapılırım					
7	İngilizce yazımlarımın diğerlerininkinden kötü olması beni üzmez					
8	Zaman baskısı altında İngilizce yazım yaparken çok heyecanlanırım					
9	Yazdığım paragraf ya da kompozisyon değerlendirilecek ise düşük not almaktan korkarım					
10	İngilizce yazmam gereken durumlardan olabildiğince kaçınırım					
11	Kısıtlı bir zamanda yazım yaparken düşüncelerim birbirine girer					
12	Mecbur kalmadıkça İngilizce yazılar yazmam					
13	Kısıtlı bir zamanda İngilizce yazım yaparken paniklerim					
14	Başka öğrencilerin İngilizce yazdıklarını okuduklarında dalga geçmelerinden korkarım					
15	Aniden İngilizce yazmam istendiğinde donup kalırım					
16	İngilizce yazmam istendiğinde çeşitli bahaneler uydururum					
17	İnsanların İngilizce yazdıklarıyla ilgili düşüncelerini önemsemem					
18	Sınıf dışında İngilizce yazım yapabileceğim her şansı değerlendiririm					
19	İngilizce yazım yaparken tüm vücudum kaskatı kesilir					
20	Yazımlarımın sınıf ortamında tartışılmasından korkarım					
21	Yazımlarımın kötü puan almasından korkmam					
22	Mümkün olduğu her zaman İngilizce yazımlar yaparım					

EK 2. İKİNCİ DİLDE YAZMA KAYGISI ENVANTERİ İÇİN İZİN YAZISI

... tarafımda Türkçeye çevrilmiş olan İkinci Dilde Yazma Kaygısı Envanterini tez çalışmanızda kullanabilirsiniz...

Okt. Dr. Gökhan Öztürk

Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü



EK 3. GÖRÜŞME SORULARI

Öğrenci Görüşme Soruları

- 1- İngilizce yazı yazarken seni kaygılandıran durumlar nelerdir?
- 2- İngilizce yazma kaygınız üzerinde etrafınızdaki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne-baba vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?
- 3- İngilizce yazma kaygınız üzerinde bulunduğunuz ortamın (sınıf, ev, sınav ortamı vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?
- 4- İngilizce yazı yazarken kaygılandığınızda, bu durum sizin yazma performansınızı nasıl etkilemektedir?
- 5- Size göre, kaygının azaltılabileceği sınıf/okul ortamı ve öğretmen davranışı nasıl olmalıdır? Önerilerinizi yazınız.

Öğretim Elemanı Görüşme Soruları

- 1- Size göre, İngilizce yazı yazarken öğrencileri kaygılandıran durumlar nelerdir?
- 2- Size göre, İngilizce yazma kaygısı üzerinde, öğrencilerin etrafındaki kişilerin (öğretmen, arkadaş, anne-baba vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıldır?
- 3- Size göre, İngilizce yazma kaygısı üzerinde, öğrencilerin bulunduğunu ortamın (sınıf, ev, sınav ortamı vb.) etkisi var mıdır? Varsa nasıl?
- 4- İngilizce yazı yazarken, öğrencilerin kaygı durumu, onların yazma performansını nasıl etkilemektedir?
- 5- İngilizce yazma kaygısı öğrencilerin derse, yazma etkinliklerine, sınıftaki diğer etkinliklere katılımına ve sınav başarılarına nasıl yansımaktadır?
- 6- Size göre, kaygının azaltılabileceği sınıf/okul ortamı ve öğretmen davranışları nasıl olmalıdır? Önerilerinizi yazınız.

EK 4. İKİNCİ DİLDE YAZMA KAYGISI ENVANTERİ VE GÖRÜŞME UYGULAMA İZİN BELGELERİ

Evrak Tarih ve Sayısı: 1704/2018-E.23706



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hakime Erezyas Yabancı Diller Yüksekokulu



Sayı :41626729/100/
Konu :Anket

SAYIN ÖĞR.GÖR. HİLAL İLHAN

Yüksekokulunuz öğrencilerine "İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygıları Üzerine Bir Çalışma" isimli tez çalışmanız kapsamında anket uygulamaya istediğiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.
Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞEN
Hakime Erezyas Yabancı Diller Yüksekokulu
Müdürü

<http://www.duzce.edu.tr/yabanci-diller-uzerine-uygulama-belgesi>

BARKOD NO: *36845340*

Genel Müdürlüğü 81023 Merkez DÜZCE

Avrantağı Bulvarı 15000 DÜZCE

Tel: 0 380 542 11 55

Faks: 0 380 542 13 48

E-Posta: ydy@duzce.edu.tr

Elektronik - www.yabancidillerduzce.tr



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
DÜZCE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu



Say: :41626729/100/
Konu :Görüşme

SAYIN ÖGR.GÖR. HİLAİ İLHAN

"İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygıları Üzerine Bir Çalışma" isimli tez çalışmanız kapsamında öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik duyduğu kaygının nedenlerini ve sonuçlarını öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinden faydalanarak yapılandırılmış sorulardan oluşan soru kağıdı ile ayrıntılı görüşlerini alacağımız bir çalışma uygulama talebiniz Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf ŞEN
Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu
Müdürü

<http://byys.duzce.edu.tr/envision/DogrulukBelgesiDogrulama.aspx>

BARKOD NO: 748948M/1*

Konu:Yabancı Dil Öğretimi DÜZCE

Ayrıntılı bilgi için lütfen: 0382 416 267

Tel : 0 382 542 11 63

Faks : 0 382 542 12 98

E-Posta : ydy@duzce.edu.tr

E-Posta : www.ydy.duzce.edu.tr



EK 5. ÖĞRENCİLER İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C. Sakarya Üniversitesi

Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Hilal İLHAN tarafından yürütülen “İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygıları Üzerine Bir Çalışma” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik duyduğu kaygının nedenlerini ve sonuçlarını öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinden faydalanarak ayrıntılı olarak ele almaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 59 öğrenci katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında İngilizce yazma kaygısı ile ilgili sizin görüşünüze başvurulmak istenmektedir. Size içerisinde yapılandırılmış 5 adet sorunun yer aldığı bir görüşme formu verilecektir. Bu formda yer alan yapılandırılmış sorulara yazı ile cevap vermeniz beklenmektedir. Bu sorulara vereceğiniz cevaplarla, sizin İngilizce yazma becerisine yönelik duyduğunuz kaygının nedenleri ve sonuçları sizin görüşlerinizden faydalanarak ayrıntılı olarak ele alınabilecektir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece iznimize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya hilalilhan@duzce.edu.tr e-posta adresi ve 0 380 542 11 63-1975 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı

belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; Kabul ediyorum Kabul etmiyorum

(lütfen uygun seçeneği işaretleyniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Hilal İLHAN

İmzası:

Şahidin:

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

EK 6. ÖĞRETİM ELEMANLARI İÇİN BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

T.C. Sakarya Üniversitesi

Etik Kurulu

BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi Hilal İLHAN tarafından yürütülen “İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Yabancı Dilde Yazma Kaygıları Üzerine Bir Çalışma ” başlıklı araştırmaya davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik duyduğu kaygının nedenlerini ve sonuçlarını öğrencilerin ve öğretim elemanlarının görüşlerinden faydalanarak ayrıntılı olarak ele almaktır. Araştırmada sizden tahminen 30 dakika ayırmanız istenmektedir. Araştırmaya sizin dışınızda tahminen 11 öğretim elemanı katılacaktır. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin yaşadığı İngilizce yazma kaygısı ile ilgili sizin görüşünüze başvurulmak istenmektedir. Size içerisinde yapılandırılmış 6 adet sorunun yer aldığı bir görüşme formu verilecektir. Bu formda yer alan yapılandırılmış sorulara yazı ile cevap vermeniz beklenmektedir. Bu sorulara vereceğiniz cevaplarla öğrencilerin İngilizce yazma becerisine yönelik duyduğu kaygının nedenleri ve sonuçları sizin görüşlerinizden faydalanarak ayrıntılı olarak ele alınabilecektir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için “ortak katılımcı havuzuna” aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya hilalilhan@duzce.edu.tr e-posta adresi ve 0 380 542 11 63-1975 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı

belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını; Kabul ediyorum Kabul etmiyorum
(lütfen uygun seçeneği işaretleyniz)

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Hilal İLHAN

İmzası:

Şahidin:

Adı-

Soyadı:.....

İmzası:

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

Hilal İlhan, 1985 yılında Bolu’da doğdu. 2008 yılında Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde İngilizce Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2009 yılında Düzce Üniversitesi’nde çalışmaya başladı. Düzce Üniversitesi Hakime Erciyas Yabancı Diller Yüksekokulu’nda öğretim görevlisi olarak görev yapmaya devam etmektedir.

Eposta: hllilhn@gmail.com

hilalilhan@duzce.edu.tr

