



Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA KAYGISI
DÜZEYLERİ VE NEDENLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLİ
YAKLAŞIM**

Selvi DEMİR

Yüksek Lisans Tezi

Van, 2016

**TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA KAYGISI
DÜZEYLERİ VE NEDENLERİ: BİR KARMA YÖNTEMLİ YAKLAŞIM**

Selvi DEMİR

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

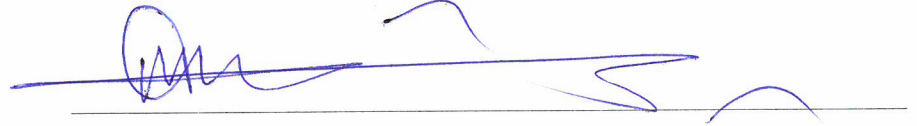
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

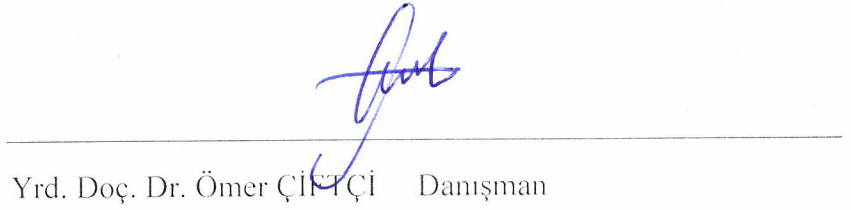
Van, 2016

KABUL VE ONAY

Selvi DEMİR tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım” başlıklı bu çalışma, 4/8/2016 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.



Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ Başkan



Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ Danışman



Yrd. Doç. Dr. Kenan BULUT

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Doç. Dr. Fuat TANHAN

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim/Raporum sadece Yüzüncü Yıl Üniversitesi yerleşkesinden erişime açılabilir.
- Tezimin/Raporumun Yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

04.08.2016

Selvi DEMİR

ÖZET

DEMİR, Selvi. *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım*, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van, 2016.

Bu araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeylerini belirlemek ve söz konusu kaygının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmektir. Ayrıca her sınıf düzeyinden olmak üzere farklı sınıfları temsil eden 12 Türkçe öğretmen adayı ile yazma kaygılarının nedenleri üzerine yüz yüze görüşülerek onların kaygılarını besleyen nedenleri derinlemesine incelemektir.

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışma tarama modelindedir. Nicel veriler elde etmek için Yazma Kaygısı Ölçeği, nitel veriler elde etmek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 76 kız, 118 erkek olmak üzere toplam 194 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler çalışma grubundan 12 Türkçe öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının % 70,10'unun yazma kaygısının düşük, % 27,32'sinin orta ve % 2,58'inin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğu; yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Aynı zamanda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen verilere göre Türkçe öğretmen adaylarının kaygılarının ağırlıkta; başkaları tarafından değerlendirilme endişesinden, düşüncelerini yazıyla ifade etmede zorlanmalarından, kendilerini yazmada yetersiz bulmalarından, ortamdaki yazılacak konudan, kısıtlı bir zaman diliminde yazmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Yazma eğitimi, yazma sorunları, yazma kaygısı.

ABSTRACT

DEMİR, Selvi. *The Levels and Reasons of Writing Anxiety of Turkish Language Teacher Candidates: A Mixed Method Study*, Postgraduate Thesis, Yüzüncü Yıl University Institute of Education Sciences, Van, 2016.

The aim of this research is to determine the levels of writing anxiety of Turkish language teacher candidates and to confirm if this anxiety differentiates according to gender and social class. Besides, this study examines the reasons increasing students' anxiety in a detailed way by talking face to face on the reasons of writing anxiety with 12 students, providing every social class, representing different social classes.

In this study, exploratory mixed method, one of the mixed procedure patterns, requiring using both quantitative and qualitative research methods is used. This research is scanning model. To attain quantitative data, Writing Anxiety Scale is utilized and Semi-structured Interview Form to obtain qualitative data.

194 students including 76 females and 118 males studying at Yüzüncü Yıl University Turkish Language Teaching Department in 2015-2016 school year constitute working group. Semi-structured views are executed with 12 students from working group. In the study, Writing Anxiety Scale and Semi-structured View Form are utilized as scaling instrument.

At the end of the research, it is detected that % 70,10 of Turkish language teacher candidates are with a low level of writing anxiety, % 27,32 medium and % 2,58 with a high level of writing anxiety. Students' having a low level of writing anxiety and it's not having a considerable amount of difference based on gender and social class are confirmed too. Additionally, according to interview data obtained related to reasons for writing anxiety of Turkish language teacher candidates, that students' anxiety is specially derived from apprehension of assessment by others, the difficulty of expressing themselves in a written way, feeling themselves incompetent on the subject of writing, environment, the topic to write, and the obligation to write in a limited time period are determined.

Key Words

Writing training, writing problems, writing anxiety.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	I
BİLDİRİM	II
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	V
KISALTMALAR LİSTESİ	VII
TABLolar LİSTESİ	VIII
SUNUŞ	IX
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Yazma	1
1.2. Yazma Sorunları	7
1.3. Yazma Kaygısı	10
1.4. Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar	13
2. BÖLÜM: PROBLEM DURUMU	20
2.1. Problem Durumu	20
2.1.1. Problem Cümlesi	21
2.1.2. Alt Problemler	22
2.2. Araştırmanın Önemi	22
2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	22
2.4. Sayıtlar	23
2.5. Tanımlar	23
3. BÖLÜM: YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni	24
3.2. Çalışma Grubu	25
3.3. Veri Toplama Araçları	26
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği	27
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	27
3.4. Verilerin Toplanması	28
3.5. Verilerin Analizi	29

4. BÖLÜM: BULGU VE YORUMLAR.....	31
4.1. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nicel Bulgular .	31
4.1.1. Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Değişimi.....	31
4.1.2. Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi.....	32
4.2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nitel Bulgular ..	33
4.2.1. “Düşüncelerini Yazıya Aktarma”nın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri	33
4.2.2. Değerlendirilme Endişesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri.....	50
4.2.3. Konunun Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri	63
4.2.4. Ortamın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri	67
4.2.5. Zamanın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri	72
4.3. Yazma Kaygılarını Besleyen Nedenleri Rapor Eden Görüşme Verilerinin Ölçekte İfade Edilen Nicel Bulguları Açıklamadaki Etkisi	74
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	75
5.1. Sonuçlar.....	75
5.2. Tartışma ve Öneriler.....	80
KAYNAKÇA	86
EKLER.....	92
Ek 1: Yazma Kaygısı Ölçeği	92
Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin	94

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviren

F : Frekans

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

p : Anlamlılık düzeyi

s. : Sayfa

ss. Sayfa sayısı

sd : Serbestlik Derecesi

TDK : Türk Dil Kurumu

Ss : Standart sapma

vd. : ve diğerleri

x^2 : Kay-Kare

% : Yüzde

X : Ortalama

TABLOLAR LİSTESİ

1. Tablo: Çalışma Grubunun Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı	26
2. Tablo: Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri	31
3. Tablo: Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu	32
4. Tablo: Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu	32
5. Tablo: Kompozisyon Yazılacak Derslere Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları	34
6. Tablo: Kompozisyon Yazma Ödevine Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları	37
7. Tablo: Kompozisyon Metni Yazmaya Başlamadan Hemen Önce Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları.....	39
8. Tablo: Kompozisyon Yazımı Sırasında Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları.....	45
9. Tablo: Arkadaşları Tarafından Değerlendirilmenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi.....	51
10. Tablo: Öğretmenin Değerlendirmesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi	58
11. Tablo: Konunun Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri.....	64
12. Tablo: Ortamın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri	68
13. Tablo: Zamanın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri.....	72

SUNUŞ

Yazma kaygısı, herhangi bir yazma etkinliği sırasında bireyin yaşadığı korku, kaçınma, üzüntü veya öfke şeklinde kendini gösteren tepkilerdir. Bu durum hangi öğretim kademesinde olursa olsun öğrenciler için ciddi sıkıntılara neden olmaktadır. Yazma kaygısının, öğrenciler üzerinde hem sosyal ve psikolojik açıdan hem de akademik başarı konusunda olumsuz etkileri bulunmaktadır. Yazma kaygısına yol açan çeşitli sebepler bulunmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmaların çoğunda ortaya konduğu gibi öğrencilerin bilgi yetersizliği, kitap okuma sıklığı, sosyo-düzey gibi değişkenler yazma kaygısını besleyen etmenlerdendir. Neredeyse çalışmaların çoğunda bu verilere, nicel araştırmalarla ulaşılmıştır. Yazma kaygısına sadece nicel sonuçlar elde etmek için değil, bu sonuçları özellikle ayrıntılı fikirleri ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde almak konusunda duyulan ihtiyaç, bu konuya hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle yaklaşmamızı gerekli kılmıştır. Bu sebeple bu araştırmada, öncelikle Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş, çeşitli değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmış; son aşamada ise nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler, her sınıf düzeyinden olmak üzere farklı sınıfları temsil eden 12 kişi ile yazma kaygılarının nedenlerini derinlemesine incelemek için kullanılmıştır.

Araştırmanın “Giriş” başlığı altındaki birinci bölümünde araştırmanın kavramsal çerçevesi anlatılmaktadır. Bu amaçla “Yazma”, “Yazma Sorunları”, “Yazma Kaygısı” ve “Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar” açıklanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde bu çalışmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu, “Problem Cümlesi” ve “Alt Problemlere” yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın önemi, sınırlılıkları, sayıtlılar ve tanımlar belirtilmiştir.

Araştırmanın “Yöntem” başlığı altındaki üçüncü bölümünde, araştırmanın “Araştırma Modeli/Deseni”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları” “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

Araştırmanın dördüncü bölümünü oluşturan “Bulgular” kısmında Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş, söz konusu kaygının çeşitli

değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenerek sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının nedenleri derinlemesine incelenerek, buradan elde edilen veriler, tablolar ve örnek öğrenci ifadeleriyle birlikte sunulmuştur.

Araştırmanın “Sonuç, Tartışma ve Öneriler” başlığını taşıyan beşinci bölümünde ise araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları ifade edilmiş ve bu sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp değerlendirilerek çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın her aşamasında, bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, daima anlayış ve güler yüzle bana destek olan çok değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ömer ÇİFTÇİ’ye sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım. Teze başlama ve yazma aşamasında desteklerini gördüğüm çalışma arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Hatice COŞKUN’a ve Yrd. Doç. Dr. Kenan BULUT’a destekleri için şükranlarımı sunuyorum. İstatistiksel analizler konusunda yardımlarını esirgemeyen başta değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Gürol ZIRHLIOĞLU olmak üzere değerli ofis arkadaşlarım Arş. Gör. Metin ŞARDAĞ’a ve Arş. Gör. Meriç BOYNUKARA’ya teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatım boyunca sevgi ve desteklerini benden esirgemeyen, tez yazma sürecinde de bana en çok destek olan aileme en içten sevgilerimi sunarım.

Selvi DEMİR

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm, araştırmanın giriş kısmını oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi anlatılmaktadır. Bu amaçla “Yazma”, “Yazma Sorunları”, “Yazma Kaygısı” ve “Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar” açıklanmıştır.

1.1. Yazma

İnsanlar arasında sağlıklı bir iletişim, dilin dört temel becerisiyle gerçekleşmektedir. Bunlar, anlama becerileri olan dinleme ve okuma; anlatma becerileri olan konuşma ve yazmadır. Dinleme ve okuma doğal yollardan kazanılırken; okuma ve yazma becerileri eğitim yoluyla edinilmektedir. (Karadağ ve Maden, 2013: 266)

Sosyal bir varlık olan insan kendini anlatma ihtiyacı hisseder ve bunu çoğunlukla konuşma veya yazma ile gerçekleştirir. Gündüz ve Şimşek’in (2012: 19) belirttiği gibi “yazma etkinliği, kolay iletişim sağlaması ve bilgi aktarımı bakımından insan zekâsının üretip geliştirdiği kazanımların en önemlilerinden biri” olarak değerlendirilmektedir. Bağcı’ya (2011: 88) göre yazma, bireyin dil becerileri alanındaki tüm kazanımları içinde barındıran önemli bir beceridir. Bu anlamda yazma etkili ve daha kalıcı bir iletişim şeklidir. Yazı ile duygu, düşünce ve hayallerin sınırlar hatta çağlar ötesine taşınması mümkündür. Özbay’a (2006: 121) göre “yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır”. Güneş (2014: 157) yazmayı “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Coşkun (2013: 56) yazmayı, bilişsel becerilerin geliştirilmesi ile yakından ilgili olarak görmekte ve yazılacak metnin kâğıttan önce beyinde yapılandırıldığına dikkat çekmektedir.

Bireyin kendini ifade etme yollarından biri olan yazma ihtiyacını Binyazar ve Özdemir (2006: 15-19) üç başlık altında açıklamaktadır:

- Kişisel zorunluluk: Birey, bir varoluş gerçeği olarak duygu, düşünce, tasarım, sezgi ve görüşlerini dışa vurma ihtiyacı duyar. Mektup, roman, şiir veya bilimsel

bir tez hazırlayan kişi yazma yoluyla çevresiyle bağlantı kurma isteğini eyleme geçirir.

- Toplumsal zorunluluk: Yazmanın toplumsal zorunluluğu, içinde yaşanılan toplumun bir üyesi olmaktan kaynaklanır. Birey üyesi olduğu toplumda gerçekleşen olaylara duyarsız kalmaz, çünkü çevresindeki kişilerle sürekli bir iletişim halindedir. İletişim sürecinde meydana gelen düşünce alış verişi, duygu paylaşımı bireyi kendini ifade etme yollarından biri olan yazmaya yöneltir. Böylelikle yazan kişi, toplumun sözcüsü olma sorumluluğunu yazılarıyla yerine getirir.
- Uğraşsal zorunluluk: Yazma, yapılan mesleğin, işin gereği olabilir. Hangi iş dalı seçilirse seçilsin o işin yüklediği, yazışmayı gerektiren kimi görevler vardır. Bir rapor, dilekçe veya tez yazma ya da takip edilen bir işle ilgili not almak gerektiğinde geniş çapta bir yeteneğe ihtiyaç duymadan yazma eylemine başvurulur.

Yazıyla kalıcılık sağlanır ve yarınlara ulaşılır. Aktaş ve Gündüz'e (2013: 163) göre, yazma ya da diğer bir deyişle yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları; dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve geleceğe ulaştırmaya, böylelikle ortaya çıkan ürünlerin kalıcılığını sağlamaya fırsat vermektedir. Özbay'a (2000: 39-40) göre, "yazı"nın birçok açıdan "söz"den üstünlüğü bulunmaktadır. "Söz uçar yazı kalır" atasözü kalıcılık açısından yazının söze göre üstünlüğünü vurgulamaktadır. Yazılı anlatım, insanların her türlü duygu ve düşüncelerini uzak ve yakın çevreye hatta geleceğe etkili biçimde ulaştırılmasını mümkün kılar. Sözlü anlatımdaki bazı yanlışlıklar göz ardı edilebilirken yazıdaki yanlışlıklar okuyucunun gözü önünde olduğundan dikkatlerden kaçamaz. Bunun yanında yazma, araştırmaya, eksiklikleri tamamlamaya, yanlışları düzeltmeye olanak sağladığı için insanın bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını sağlamaktadır.

Yeni Türkçe Programı'nda (1-8. Sınıflar) (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015: 7) yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili bir biçimde kullanmayı gerektirdiği dikkate alınarak bu sürecin konuşma, dinleme ve okuma ile ilgili çalışmalarla bütünleştirilmesi ve desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öykü, roman, şiir gibi türlerde ürün vermenin bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin

duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini açık, anlaşılır, doğru ve yazma kurallarına uygun bir şekilde anlatmalarının, yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabileceği belirtilmektedir. Bu yaklaşım, yazma becerisinin diğer dil becerileriyle etkileşim içinde olması halinde Türkçe öğretmen adaylarına olumlu katkılar sağlayabileceğini ve yazma tekniğine uygun bilgi ve becerilerin de etkili ve güzel yazmaya olan etkisini yansıtmaktadır.

Yazma öğretiminde dil, zihinsel, sosyal, iletişim, öğrenme, anlama ve zihinsel bağımsızlık gibi çeşitli becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Güneş, 2014:168). Bireylere kurallara uygun yazma becerisi kazandırmak sanıldığı kadar kolay bir iş değildir. Bu becerinin kazanılması ve sergilenmesi belli bir çaba, emek ve deneyim gerektirmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2012: 20). Bu yönüyle bakıldığında yazma becerisinin sistemli bir şekilde edinilmesinin ancak eğitim kurumlarında verilen yazma eğitimiyle mümkün olduğu ve bunun sağlayıcısı konumunda olan kişilerin de öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretmenlere büyük sorumluluklar düşmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (1-8. Sınıflar) (MEB, 2015: 7) belirtildiği gibi “*öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı; öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları, başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir*”. Yazma eğitiminin amaçlı bir eğitim etkinliği olduğunu vurgulayan Göçer (2010: 273), yazma eğitiminin konu seçiminden, ortaya çıkan ürünün değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin ise rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirdiğini ifade etmektedir.

Yazma becerisi kazandırmanın ilk ve en önemli yolu öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmalarını sağlamaktır. Ancak öğrenciler çoğu zaman yazma konusunda isteksizdirler. Bu isteksizliğin temelinde kişinin özgüven eksikliğinin, ürkek ve çekingenliğinin olduğunu belirten Gündüz ve Şimşek (2012: 24) bu konuda en büyük sorumluluğun anadili öğretmenlerine düştüğünü ve öğretmenlerin çeşitli telkinlerle öğrencileri yüreklendirmeleri ve onlarda güven duygusunu yerleştirmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Yazmaya karşı istekli hale gelebilmek için öğrencilerin güdülenmiş olması gerekir. Güdülenme, yazma sürecinde belirleyici faktörlerden biridir. Hayes'e göre bilgileri toplamak, süreçleri belirlemek ve yazmayı gerçekleştirmek için öncelikle güdülenme gereklidir (Güneş, 2009: 13). Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve

korkularını en aza indirmek için her yazma etkinliği öncesinde onları yazmaya güdüleyici bazı çalışmalar yapılmalıdır. Sözelimi, o gün yapılacak yazma çalışmasının türü ve konusuna uygun örnek bir metin okunarak öğrencilerle birlikte analiz edilebilir (Coşkun, 2013: 57).

Yazma, kısaca, kurallarına uygun, bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisidir. Yazma eğitimi ise bu becerinin belli birtakım prensip ve yöntemlerle hedef kitleye kazandırılması amacıyla verilen eğitimidir. Yazma eğitiminde önemli olan, sürecin hangi aşamalardan oluştuğunu bilinmesi ve yapılan etkinliklerin sistematik olmasıdır (Çeçen, 2011: 127-128). Yazmanın çeşitli süreçleri bulunmaktadır. Yazma süreci; hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme (tashih), yayımlama ve paylaşım aşamalarından oluşur (Smith, 1999; Akyol, 2006). Tompkins'e göre bu aşamalar her zaman kronolojik bir sıralamayı takip etmez. Zaman zaman geriye dönüşler yapılabildiği gibi önceki aşamalarda değişiklikler olabilir (Akt. Coşkun, 2013: 56). Coşkun (2013: 57-70) tarafından açıklanan bu süreçler özetle şöyle belirtilebilir: Yazma süreçlerinden ilki olan ve en önemli ancak en çok ihmal edilen *hazırlık çalışmaları*, yazmaya güdüleme, konu seçimi, metin türünü belirleme, amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme ve temel düşünceleri belirleme aşamalarından oluşur. *Taslak oluşturma* aşamasında konunun temel boyutları ve konunun hangi boyutunda nelerden bahsedileceği (yardımcı düşünceler) belirlenir. Akyol'un (2006: 98) belirttiği gibi bu aşamada yazının amacı, hedef kitlesi, yazının türü gözden geçirilir ve gerekirse değişiklikler yapılabilir. Yazım sürecinde taslak birden çok oluşturulabilir. *Düzenleyerek yazma* aşamasında düzenlene taslak en iyi biçimde metne dönüştürülmeye çalışılmalıdır. Yazıya başlamakta güçlük çeken öğrencilere öğretmenler yardımcı olmalıdır. Bu aşamada yapılması gerekenlerden biri de yazının başlığını koymaktır. Başlık önceki aşamalarda belirlenmiş olabilir gerekirse bu aşamada değişiklik yapılabilir. Yazmanın son aşaması olan *düzeltilme (tashih / redaksiyon)* aşamasında yazıdaki son düzenlemeler yapılır. Bu aşamaya kadar ağırlıklı olarak yazının içeriği üzerinde durulurken bu noktada içerikle birlikte yazım, dil ve anlatım kurallarına uygunluk ve sayfa düzeni gibi biçimsel özellikler üzerinde de durulması gerekir. Yazma sürecinin son halkası ise *yayımlama ve paylaşım*dır. Ortaya çıkan ürünün çeşitli yollarla başkalarına ulaştırıldığı bu aşamada yazdıklarını başkalarıyla paylaşmak istemeyen öğrenciler de bulunabilir. Böyle durumlarda öğretmenler öğrencileri zorlamamalı,

öncelikle çekinmesinin altında yatan nedenleri anlamalı ve öğrenciye bu korkusunu yenmesi için yardımcı olmalıdır.

Güneş'e (2014: 168, 169) göre yazma süreci, fiziksel ve zihinsel süreçler; uygulama süreçleri ve işlem süreçleri olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Yazma işlemine önce zihinsel süreçlerle başlanmaktadır. Yazmanın fiziksel süreci, zihinde tasarlanan bilgilerin yazıya dökülmesi işlemlerini kapsamaktadır. Uygulama süreçlerini oluşturan yazma öncesi aşamada öğrenci, yazma amacına yönelik bilgilerini gözden geçirir, zihinsel bir tasarım yapar. Amacını belirler, bilgilerini düzenler, yazacağı metnin yapısına karar verme gibi işlemleri gerçekleştirir. Yazma aşamasında öğrenci, zihninde tasarladıklarını mantıksal bir bütünlük içinde yazıya geçirir. Yazma öncesinde belirlediği amacına göre yazdıklarını kontrol ederek kelime, cümle ve metin düzeyinde düzenlemeler yapar. Yazma sonrası aşamada ise öğrenci yazdıklarını kontrol eder. Ne yaptığını, nasıl yaptığını ve yazma amacına ulaşma durumunu gözden geçirir. Zihinsel tasarım, metinleştirme, gözden geçirme ve paylaşma olmak üzere dört aşamadan oluşan işlem süreçlerinde, öğrencilerin birinden diğerine geçebileceği, düşüncelerini düzenleyebileceği, cümle yapılarını ve hareket planlarını değiştirebileceği vb. etkinlikler içeren bir süreç söz konusudur. Görüldüğü gibi doğru ve etkili bir şekilde yazabilmek, iyi bir yazma eğitimini gerektirmektedir.

Yazma eyleminde göz önünde bulundurulması gereken diğer bir nokta ise yazmada konuşmada olduğu gibi düşünceyi tekrar edebilme olanağının bulunmamasıdır. Bir yazının tamamlanıp alıcıya ulaştırıldıktan sonra düzeltme olanağı yoktur. Bu nedenle yazma eyleminde içerik kadar retorik düzenlemeler (buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş) de önem kazanmaktadır. Bir başka deyişle yazma eyleminde insan yaşamının her alanında olduğu gibi disiplin, plan ve düzenin önemli bir yeri vardır (İşeri ve Ünal, 2012: 68).

Yazmak da konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın, kendimizi ifade etmenin bir yoludur. Duyguları, düşünceleri, tasarıları yazı ile anlatmaktır. Konuşma, anlaksal (zihinsel), fizyolojik, fiziksel bir olgudur. Konuşmada, zihinde oluşan imgelerin beynin uyarılarıyla ses organlarına iletilmesi sonucunda meydana gelen ses, dinleyenin kulağına ulaşır ve mesaj hedefini bulmuş olur. Yazmada ise konuşmadan farklı olarak dil, görsel ve tek boyutlu bir dizgeye, yazı dizgesine geçirilir. Konuşma, okulöncesi

dönemde doğal şekilde öğrenilirken; yazmayı öğrenmek için okuma becerisinde olduğu gibi formal eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Adalı, 1983: 31-32; Sever, 1998: 60).

Yazma eğitimi, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu sürecin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için göz önünde bulundurulması gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Coşkun (2013: 51-54) tarafından ortaya konulan bu ilkelerin temel noktaları şu şekilde belirtilebilir:

- Yazma becerisinin geliştirilmesi, birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen, yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli, metin oluşturmada yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar göz ardı edilmemelidir.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir.
- Yazma çalışmaları, olabildiğince farklı metin türlerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencinin kendi düşüncelerini yansıtmaya teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek, yazma eğitiminin önemli bir parçasıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil, yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmelidir.

- Yazma eğitimi sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı kalmamalı, öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır.

Sağlıklı bir yazma eğitiminin gerçekleşmesi çeşitli boyutları olan bir bütündür. Bu bütünü oluşturan önemli boyutlardan biri de kuşkusuz yazma eğitimi önünde engel teşkil eden sorunların bilinmesi ve ona göre etkili çözümlerin üretilmesidir.

1.2. Yazma Sorunları

Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunların bu süreci kesintiye uğrattığı, gerek öğreticiyi gerekse öğrenciyi zihinsel, fiziksel ya da psikolojik yönlerden zorladığı ve öğrencileri yazmaya karşı dirençli hale getirdiği gerçeği göz önünde bulundurulduğunda, bu sorunların ve kaynaklarının ele alınıp değerlendirilmesi kaçınılmaz olmaktadır. Önemli bir ilerleme kaydetmiş olan günümüz teknolojisinin yazmaya olumlu etkileri olduğu gibi bazı durumlarda yazma sorunlarının kaynaklarından biri olduğu görülmektedir. Söz konusu bu etkiyi Uçgun (2011a: 18); cep telefonu, bilgisayar gibi bilişim teknolojisi ürünlerinin çok yaygın kullanılması ve beraberinde bu araçlarla kurulan iletişimde kelimelerin, cümlelerin eksik yazılması, dilimizi yozlaştırdığı gibi yazılı anlatım becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği şeklinde ifade etmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında görülen eksikliklerin önemli nedenlerinden birinin test türü sınavlar olduğunu belirten Üstüner ve Şengül (2004: 205), çoktan seçmeli test tekniğinin dili adeta mekanikleştirdiğini vurgulamakta ve bu teknik kapsamında yapılan değerlendirmelerde bireyin kendini ifade etme ve dolayısıyla cümle kurma anlayışının kaybolduğunu dile getirmektedir.

Dil, diğer canlılardan farklı olarak insana yaratılış itibariyle doğuştan gelen bir yetenektir. Bu yeteneğin okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi alanlarının etkin kullanılabilmesi için geliştirilmesi, eğitilmesi gerekmektedir. Hemen her birey yetenek bakımından aşağı yukarı benzer anlama ve anlatma yetileriyle dünyaya gelir. Ancak bu yetiler zamanında geliştirilmezse zayıflamaya başlar. Birey bu yetilerinden birini kullanarak aşabileceği bir problemle karşılaştığında, o konuda yeteri kadar deneyimli ve eğitilmiş değilse, olumsuz neticelenebilecek birkaç sorun çözme girişiminden sonra kendini o alanda yetersiz ve başarısız görmeye başlayacaktır. Öğretim sürecindeki yazılı

anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici dönütlerin yetersizliği zamanla onlarda yazmaya karşı olumsuz bir tutuma dönüşmektedir (Karatay, 2011: 23).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin yazmaya; okuma, dinleme ve konuşma kadar ilgili olmadıklarını göstermektedir. Yazma üzerine yapılan kaygı ve tutum çalışmalarının sonuçları, öğrencilerin yazmaya yeterince güdülenmediklerini, önemli ölçüde yazma kaygısı taşıdıklarını ve dolayısıyla yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Yıldız vd. (2008: 205) öğrencilerin yazma becerisinin öğretimi sürecinde çekimser kaldıklarını, kendi duygu ve düşüncelerini açığa vurmakta isteksiz davrandıklarını belirtmektedir.

Yazma sorunlarının dilbilgisi eksikliğinden de kaynaklandığı görülmektedir. Tezcan (1983'ten akt. Topuzkanamış: 2014: 19) yükseköğretimde karşılaşılan yazma sorunlarını değerlendirirken; bilhassa düzgün, okunaklı yazı yazılamaması, yazım yanlışlarının fazla olması, büyük harflerin nerelerde kullanılacağı bilinmemesi, -de ekiyle de bağlacının yazımında yanlışlık yapılması, aynı şekilde -ki ekiyle ki bağlacının yazımında yanlışlık yapılması, noktalama işaretlerinin doğru kullanılmaması, sözcük dağarcığının zengin olmaması, düşüncelerin derli toplu bir şekilde anlatılamaması ve anlatım bozukluklarının fazla olduğunu belirtmektedir.

Graham ve Harris (2005) başarısı düşük öğrencilerin yazı yazarken, zihinde beliren bir düşüncenin ardından onunla az veya çok ilgili başka düşünceleri art arda sıralama eğiliminde olduklarını belirtmektedir. Sadece, zihinde beliren düşünceler yazıya aktarılmaktadır. Öğrenciler, bu düşünceleri ana ve yardımcı fikirlerle destekleme ve birbirine bağlama konusunda yetersizdir. Bu yüzden yazılar bir düşünceler listesi hâlinindedir. Bunun yanı sıra düşünceler sadece bir ana cümle şeklinde yazıldığı ve zenginleştirilmediği için yazılar beklenenden kısa olmaktadır. Çünkü öğrenciler çok iyi bildikleri bir konuda dahi yazsalar düşündüklerini kâğıda aktaramamaktadırlar. Yazısı kötü olan öğrenciler yazı yazarken okuyucu kitlesini hiç hesaba katmamakta ve planlamaya çok az vakit ayırmaktadırlar. Ayrıca; yazma faaliyetine çok az zaman ayırma, düzeltmeye çok az zaman ayırma veya yazıyı sadece yazım ve noktalama bakımından düzeltme, iyi bir yazı ve yazma konusunda yeterli bilgi ve farkındalığa sahip olmama, iyi yazı yazabileceklerine inanmama, okunaksız bir el yazısıyla yazma

ve kelimeleri yanlış yazma gibi sorunlar yaşandığı belirtilmektedir (Akt. Topuzkanamış: 2014: 20).

Akyol (2010: 118-119) yazma sorunlarını, yazmaya başlama noktasında sıkıntı yaşamak, yazarken dikkat dağınıklığı yaşamak, cümle ve paragraflar arasında düzenli ve akıcı geçişler yapamamak, fikirler oluşturup bunları yorumlayamamak ve geliştirip organize edememek ve uzun paragraf veya cümleler yazamamak şeklinde belirtmektedir.

Troia (2008'den akt. Topuzkanamış: 2014: 21) ise yazma sorunlarını şöyle sıralamaktadır:

- Metinler kısa, yarım, düzenlenmemiş durumdadır; dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarıyla, konuyla ilgisiz malzemeyle doludur.
- Öğrenciler, planlama yapma konusunda başarısız oldukları gibi planlamaya fazla zaman ayırmamaktadır.
- Öğrenciler bir konu bulmakta ve konuyla ilgili malzemeyi toplayıp düzenlemekte sıkıntı yaşamaktadır.
- Gözden geçirme ve düzeltme aşamalarında öğrenciler çok az zaman harcamaktadır.
- Öğrenciler yazmak istedikleriyle yazdıkları arasındaki uyumsuzlukları görememektedir.

Dile getirilen bu yazma sorunlarına benzer örnekler çoğaltılabilir. Önemli olan, sorunların tespitinden sonra bu sorunların nelerden kaynaklandığının irdelenmesi ve etkili çözümler üretilmesidir. Yazma sorunlarının başında gelen etkenlerden biri de kaygı durumudur. Diğer dil becerilerinde olduğu gibi kaygı, belli bir eşiğin üstünde olduğunda bireylerin yazılı anlatımlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple öğrencilerin yazma kaygılarının düzeyinin tespit edilmesi ve bu kaygının nelerden kaynaklandığının belirlenmesi yazma becerisinin sağlıklı bir şekilde gelişmesi adına önemlidir.

1.3. Yazma Kaygısı

Kaygı sözcüğünün anlamları TDK tarafından şu şekilde verilir: 1: Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa, 2: Genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu (TDK, 2016). Kaygı, “çevrede veya kişinin kendi benliğinde bulunan ya da çevredeki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik bir tepki” (Budak, 2000: 437) şeklinde tanımlanır. Cüceloğlu’na (2000: 276-288) göre kaygı, alışılmış bir desteğin kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığından, bireyin inandıkları ile tepkilerinin farklı olmasından veya gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir. Sevinççok (2007’den akt. Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 92), geçici kaygının, istenilen bir durumun o an elde edilememesiyle ortaya çıktığını ve bu isteğin giderilmesi durumunda kendiliğinden ortadan kalktığını belirtir. Sürekli kaygının ise güvenlik kaygısının tehlikeli boyutlara ulaşması sonucunda ve uzun süre sorunun giderilememesinden kaynaklandığını ifade eder. Ayrıca kaygıya eşlik eden durumlardan birinin de kişinin odaklanma gücünü çekmesi veya kafasındaki boşluk duygusundan kaynaklandığını belirtmektedir.

Yaman’a (2010) göre, kaygı iki farklı biçimde ortaya çıkabilir: Birincisi, öğrenciyi olumsuz etkileyen dolayısıyla öğrenme etkinliklerini engelleyen kaygı; ikincisi ise öğrenciyi yeni durumlarla mücadele etmeye güdüleyen dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştıran kaygıdır. Bu tanımdan kaygının olumlu ya da olumsuz bireyin hayatında etkisinin olduğu gerçeği öne çıkmaktadır.

Kaygı, bireylerin hemen her alanda karşılaşılabileceği bir durumdur. Sevim (2012: 929) farklı bilim alanlarına bakıldığında matematik kaygısı, bilgisayar kaygısı, sosyal kaygı, kimya kaygısı, meslek kaygısı ve yazma kaygısı gibi kaygı türlerinden bahsedildiğini belirtmektedir. Kaygı; dil becerilerinde ise yazma kaygısı, dinleme kaygısı ve konuşma kaygısı (Karakaya ve Ülper, 2011; Sallabaş, 2012; Sevim, 2012; Melanlıoğlu, 2013) olarak ortaya çıkabilir.

Yazma kaygısı; bir yazma etkinliği veya sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel

olarak da ortaya çıkabilen tepkilerdir (Özbaş ve Zorbaş, 2011: 34). Daly ve Miller'a göre yazma kaygısının temelinde üç faktör bulunmaktadır. Bunlar: yazarın yazısına olumsuz yorumlar yapılması, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerindeki başarısızlık endişesidir (Akt. Tiryaki, 2012: 15). Ayrıca Daly, dil kaygısı olan insanların yazarken zorlanmalarının sebebini, iyi yazma konusundaki kesin kurallara sıkı sıkıya bağlı kalmak zorunda hissetmelerine ve bundan dolayı yazarken heyecanlanmalarına bağlı olduğunu belirtmektedir (Akt. Öner ve Gedikoğlu, 2007: 68). Bireyin yazma becerisindeki yetersizliği de kaygının nedenlerinden biri olabilir. Duygu ve düşüncelerini kâğıda hangi sırayla aktarması gerektiğini bilmeyen, tutarlı bir metin oluşturmada sıkıntı yaşayan, imla ve noktalama hataları yapmaktan endişe duyan bir bireyde yazma kaygısının olduğu söylenebilir (Zorbaş, 2011: 2273). Rankin-Brown (2006'dan akt. Topuzkanamış, 2014: 22), öğrencilerin yazmaktan kaçınmalarını şu üç duruma bağlamaktadır: öğrencilerin kendisini değerlendirme, öğretmenin değerlendirmesi, arkadaşının değerlendirmesi. Bu durumların öğrencileri yazma kaygısına sevk ettiğini belirten araştırmacı, yazma kaygısının esas olarak biri tarafından değerlendirilmesi sonucu yanlışların görülmesi ihtimalinden kaynaklandığına vurgu yapmıştır.

Yazma sürecinin başarılı bir şekilde tamamlanması yazmaya yönelik kaygı ile yakından ilgilidir. Çünkü diğer alanlarda olduğu gibi yazmada da kaygı düzeyi, etkinliğe başlama, onu devam ettirme ve tamamlama için belirleyici rol oynamaktadır (Katrancı, 2015: 41). Kaygının çok fazla olduğu ya da çok az olduğu durumlarda yazma eylemi başarılı bir şekilde sonuçlanmayabilir. Ancak orta düzeydeki kaygı, kimi zaman bireyi başarıya ulaştırabilir (Bacanlı, 2011). Seven (2008: 106), Yerkes-Dodson Eğrisi'ne göre düşük kaygının düşük performans düzeyine, artan endişenin performans artışına, yüksek kaygının ise performans düşüklüğüne neden olduğunu, dolayısıyla her insanın performansını olumsuz etkileyecek bir kaygı düzeyinin bulunduğu dikkat çekmektedir. Kellogg'a göre (1999'dan akt. Yaman, 2010: 272) zekâ, bilişsel stil, güdülenme ve kaygı; yazma sürecinde bireysel farklılıkları besleyen kaynaklardır. Yeni bir ürün ortaya koyarken bilinmeyen neden olduğu bir miktar kaygı duyulsa da yüksek düzeydeki kaygı yazmayı imkânsız hale getirmektedir. Buradan hareketle, kaygının orta seviyede iken bireyin yazma becerisini olumlu yönde etkilediği ancak

kaygı düzeyinin çok yüksek ya da çok düşük olmasının yazma becerisini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Tighe (1987'den akt. Özbay ve Zorbaz, 2011: 19) yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özgüvenlerinin düşük olduğunu ve bu öğrencilerin yazma becerisinde geri olduklarını, yazma kaygısının yazma becerilerinin gelişimine ket vurduğunu belirtir. Ayrıca yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmayla ilgili olarak kendilerine yardımcı olabilecek diğer derslerden de kaçtıklarını ifade etmektedir. Benzer şekilde Göğüş (1978'den akt. Avcı ve İşeri, 2014: 155) de öğrencilerin çoğunun yazma isteği duymadıklarını, bu isteksizliğin kendilerine güvensizlikten kaynaklandığını belirtirken; insanın, kendi yazısına bilgisi, düşüncesi, kanısı ve duygusuyla iç dünyasını koyacak olmanın ve bunu başkalarının yargısına sunacak olma duygusunun yazan kişide çekingenlik uyandırdığını belirtmektedir. Kuşkusuz bu çekingenlik de öğrencilerin yazma konusunda başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Holladay'e (1981'den akt. Zorbaz, 2010: 18-19) 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.”

Yazma kaygısı yüksek olan bireylerde birtakım olumsuz davranışlar gözlenebilmektedir. Reeves (1997: 38-39), yazma kaygısı ile ilgili çalışmalardan yola çıkarak yüksek yazma kaygısına sahip bireylerin özelliklerini “yaptıkları davranışlar, tutumlar ve yazdıklarıyla ilgili özellikler” olmak üzere üç başlık altında ele almaktadır. Buna göre;

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri davranışlar şunlardır:

- Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler.
- Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
- Sınıf dışında çok az yazarlar.
- Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturmazlar.

- Sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alırlar.
- Motivasyonları ister istemez düşüktür (Reeves, 1997: 38-39).

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin tutumları şunlardır:

- Benlik kavramları ya da kendilerini algılama düzeyleri düşüktür, özgüvene ihtiyaç duyarlar.
- Okulda yapılan yazma çalışmalarındaki başarı düzeyleri düşüktür.
- Öğretmenlerinden, yaptıkları yazma denemeleriyle ilgili olumsuz geribildirim alırlar.
- Kişisel duyguları, inançları ve tecrübelerini yazılı olarak anlatmaları istendiğinde kaygı düzeyleri çok yüksektir.
- Kişisel duyguların katılmayacağı ve birinci kişinin bakış açısının kullanılmayacağı tartışmacı/ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeyleri düşüktür (Reeves, 1997: 39).

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı ürünleri ise şu özellikleri gösterir:

- Ne yazacaklarıyla ilgili düşünce üretmekte, bir buluş yapmakta çok güçlük çekerler.
- Oldukça az sayıda kelimededen oluşan küçük metin parçaları üretirler.
- Düşünceleri tam olarak gelişmiş değildir.
- Bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğu tespit edilir.
- Sözdizimsel olgunluk düzeyleri hesaplandığında düşük puan alırlar.
- Kullandıkları her cümle az miktarda bilgi içerir.
- Yazmada mekanik unsurlar (imla, noktalama) ve kullanımda (dil bilgisi, anlatım bozukluğu) çok zorluk çeker.
- Cümle yapılarının çeşitliliği azdır (Reeves, 1997: 39).

2.4. Yazma Kaygısıyla İlgili Çalışmalar

Yapılan literatür taraması sonucunda yazma kaygısına yönelik çalışmaların ülkemizde özellikle 2010'lu yıllardan itibaren yapıldığı görülmektedir. Buna göre

yazma kaygısını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları (Yaman, 2010; Özbay ve Zorbaz, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011), çeşitli kademelerdeki öğrencilerin yazma kaygısını inceleyen çalışmalar (Karakaya ve Ülper, 2011; Uçgun, 2011b; İşeri ve Ünal, 2012; Karakoç Öztürk, 2012; Tiryaki, 2012; Sevim ve Özdemir Erem, 2013; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Yaman, 2014; Bayat, 2014), çeşitli değişkenlerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar (Teksan, 2013; Çakmak ve Civelek, 2013; Avcı ve İşeri, 2014; Katrancı, 2015), “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” (Zorbaz, 2010) ve “Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi” (Topuzkanamış, 2014) başlıklı iki doktora tezi, “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” (Tiryaki, 2011) ve Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı” (Özsoy, 2015) başlıklı iki yüksek lisans tezine ulaşılmıştır. Türkiye’nin farklı illerinde, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla yapılan söz konusu araştırmalardan bazılarında kısaca değinmek araştırmamızın bulgularını karşılaştırmak ve değerlendirmek açısından faydalı olacaktır.

Yaman’ın (2010) Sakarya ilinde yaptığı “Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması” başlıklı çalışmasında “Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiş ve ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre, alt gelir grubundaki öğrencilerin üst gelir grubundaki öğrencilere göre, Türkçe dersini sevmeyenlerin bu dersi sevenlere göre, hiç kitap okumayan öğrencilerin ayda üç, dört kitap okuyan öğrencilere göre, el yazısı kötü olan öğrencilerin el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenirken; cinsiyet değişkenine göre öğrenci puanları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Zorbaz’ın (2010) “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluk düzeyleri çeşitli değişkenlere göre tespit edilirken; yazma kaygısı ve tutukluğunun öğrencilerin yazılı anlatımlarıyla ilişkisi

ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin yarıya yakın bir bölümünün yazma kaygılarının düşük düzeyde; yarıdan biraz daha fazlasının ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kızlar yazmaktan daha fazla zevk almaktadır. Erkekler kızlara göre daha yüksek yazma kaygısına sahiptir. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısı artmaktadır. Yazılı anlatım ve Türkçe dersi başarısı yükseldikçe öğrencilerin yazma kaygısının düştüğü gözlemlenmiştir. Evlerine düzenli gazete ve dergi giren ayrıca, günlük tutan öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, yazma kaygısıyla yazma tutukluğu arasında olumlu ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Yazma kaygısı ve yazma tutukluğu ile biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama arasında olumlu istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Özbay ve Zorbaz (2011), Daly ve Miller (1975) tarafından 26 madde olarak geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeğini Türkçeye uyarlamışlardır. Yapılan faktör analizi sonucunda, yirmi altı maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren beş madde Türkçeye uyarlanırken ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun güvenilirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı toplam ölçek için 0.90, faktörler için sırasıyla 0.84, 0.79, 0.68, 0.68 bulunmuştur. Bu ölçek birçok araştırmacı tarafından öğrencilerin yazma kaygısının belirlenebilmesi amacıyla kullanılmıştır.

Karakaya ve Ülper (2011), “Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada 35 maddeden oluşan tek boyutlu geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış “Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirilmiştir. Geliştirdikleri ölçek ile öğretmen adaylarının yazma kaygısı; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, televizyon izleme süresi, öğretmenler tarafından yapılan etkinlikler, yazma çalışmaları gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmacılara göre, bu değişkenler yazma kaygısının sadece % 9,5’ini açıklamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, üniversite öğrencilerinin yazma kaygıları cinsiyete ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğrencilerle yapılan ders dışı yazma çalışmaları ile öğretmenler tarafından yaptırılan yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini düşürdüğü, buna karşın öğrencilerin televizyon başında harcadıkları zamanın artmasına paralel olarak yazma kaygılarının arttığı saptanmıştır.

Uçgun'un (2011b), "İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin Yazma Kaygısı Seviyelerinin Birçok Değişken Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında ilköğretim ikinci kademe öğrencilerin yazma kaygıları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Buna göre; kız öğrencilerinin erkek öğrencilere göre, Türkçe dersini seven öğrencilerin sevmeyenlere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu ve okunan kitap sayısı ile yazma kaygısı arasında ters yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Zorbaz'ın (2011) "Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi" adlı çalışmasında bireylerin yazılı anlatımlarını olumsuz yönde etkileyen yazma kaygısı ve yazma kaygısı için daha önce geliştirilmiş ölçekler hakkında bilgi verilmiştir.

Tiryaki (2012), "Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında, üniversite 1. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve alan değişkenlerine göre yazma kaygılarını belirlemiştir. Bu çalışmada Daly ve Miller tarafından geliştirilip Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %15.7'sinin yazma kaygısı düşük, %66.9'unun orta ve %17.4'ünün ise yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin yazma kaygıları ile cinsiyet ve alana (sözel, eşit ağırlık, sayısal) göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

İşeri ve Ünal (2012), "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmada Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygı Ölçeğini kullanarak Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarında cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemdeki okudukları kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarının, yazma sıklığına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirtilmiştir. Buna göre; yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısı düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır.

Öztürk'ün (2012) "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" adlı çalışmasında, Yaman (2010) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılarak öğrencilerin yazma

kaygısının sınıf düzeyine, günlük kitap okuma alışkanlıklarına, yazma konusu seçmede özgürlük tanınıp tanınmamasına, öğrencilerin kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulup bulmamasına göre ilişkisi incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin yazma kaygılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği, yani sınıf düzeyi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir. Buna göre, en yüksek kaygı düzeyine 6.sınıfların, en düşük kaygıya ise 8.sınıfların sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın diğer bulguları ise; her gün kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayanlara göre, kendilerine yazma konusu seçmede serbestlik tanındığını belirten öğrencilerin kendilerine serbestlik tanınmadığını belirten öğrencilere göre, kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin verilen yazma süresini yeterli bulmayan öğrencilere göre yazma kaygılarının daha düşük olduğu yönündedir.

Aşlıoğlu ve Özkan'a (2013) ait "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği" adlı çalışmada Yaman (2010) tarafından geliştirilen "Yazma Kaygısı Ölçeği" kullanılarak Diyarbakır ilindeki ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş ve öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyet ile sınıf düzeyi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin yazma kaygısının düşüğe yakın orta seviyede ve erkek öğrencilere oranla kızlarda daha düşük seviyede olduğu belirtilmiştir. Araştırmada, orta son sınıf öğrencileriyle yedinci sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre son sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları yedinci sınıf öğrencilerinden nispeten daha yüksektir. Diğer araştırmalarla farklı olan bu sonucu araştırmacılar, sekizinci sınıf öğrencilerinin girecekleri Seviye Belirleme Sınavına hazırlanmak amacıyla yoğun bir şekilde test sorusu çözmeye ağırlık vermelerinden kaynaklandığını belirtmektedir.

Sevim ve Özdemir Erem (2013) "Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmalarında Yaman (2010) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeğini kullanmışlar ve yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak ayrılmış, deney grubu öğrencilerine 12 hafta boyunca yaratıcı drama etkinlikleri yaptırılmasının yanında yaratıcı yazma aracılığıyla metinler yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama tekniğinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu belirtilmiştir.

Topuzkanamış (2014) tarafından yapılan “Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi” başlıklı çalışmada yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisi ile öğrencilerin strateji eğitimi konusundaki görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre; deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine, yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ön test lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca deney grubuyla yapılan görüşmelerde öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili büyük oranda olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

Özsoy (2015) “Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı Ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı” başlıklı çalışmasında ortaokullarda öğrenim gören özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısı seviyelerinin incelenmesini konu almıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyete, sınıf düzeyine, Türkçe dersini sevip sevmeme durumuna, günlük tutma durumuna, Türkçe ders notuna, kitap okuma düzeyine, yazma etkinliklerinde serbestlik verme durumuna ve yazma etkinliklerinde verilen sürenin yeterli olup olmama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık görülürken; öğrencilerin devam ettikleri BİLSEM’e, baba öğrenim durumuna, anne öğrenim durumuna, ailenin gelir durumuna, evde internet bağlantısı olma durumuna, okul öncesi eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Ülkemizde özellikle 2010 yılından bugüne üzerinde çalışılan yazma kaygısıyla ilgili literatürde rastlanan bu çalışmalarda birçok araştırmacının “Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirdiği ve/veya uyguladığı görülmektedir. Yapılan araştırmalardan da görüldüğü gibi çalışmaların büyük bir kısmı, birbirini tekrar edencesine yazma kaygısını “çeşitli/bazı/birçok değişkenler” gibi başlıklar altında ele almışlardır. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular, genel olarak öğrencilerin orta düzeyde kaygıya sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuç yazma kaygısını besleyen nedenlere, kaygının çıkış noktasına, kendini gösterdiği alanlara ve özellikle çözümüne yönelik çalışmalara olan ihtiyacı göstermesi bakımından önemlidir. Aynı zamanda yazma kaygısına yönelik yapılan çalışmaların çoğunlukla ilköğretim öğrencilerine uygulandığı görülmektedir.

Benzer çalışmaların öğretmen adaylarına, özellikle Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmen adaylarına uygulanması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenleri ortaya çıkarmak ve bunu yaparken üniversite çağındaki öğrencilerin meramlarını daha açık ve net bir biçimde ifade etmeleri yazma kaygısı alanında yapılan çalışmalar açısından yararlı görülmektedir.



2. BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Araştırmanın ikinci bölümünde “Problem Durumu”, “Araştırmanın Önemi”, “Sınırlılıklar”, “Sayıtlılar” ve “Tanımlar” yer almaktadır.

2.1. Problem Durumu

Yazma, genel bir ifadeyle duygu ve düşüncelerin belirli sembollerle anlatılmasıdır. Hem fiziksel hem de zihinsel beceri gerektiren yazma becerisi, dört temel dil becerisinin hem en son aşaması (İşeri ve Ünal, 2012; Demir, 2011; Karakaya ve Ülper, 2011) hem de en zor gelişen (Yaman, 2010) veya zor bir uğraş (Yalçın, 1998: 149) olarak algılanan bir dil becerisidir.

Özdemir (1991: 121)’e göre yazma, konuyu seçme ve sınırlandırma, bir amaca bağlama, söylenecekleri belirleme, belirlenen düşünceleri bir plana bağlama ve planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinlikten oluşur. Özbay ve Bağcı (2015: 16) ise yazmayı, bireyin dil becerileri alanındaki bütün kazanımları bünyesinde barındıran önemli bir beceri olarak görmekte, yazmanın etkili ve daha kalıcı bir iletişim yolu olduğunu belirtmekte aynı zamanda yazıyla duygu, düşünce ve hayallerin başkalarına aktarılabilir, sınırların hatta çağların ötesine taşınabilir olduğu gerçeğini vurgulamaktadırlar.

Yazma, öğrencilerin özellikle düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözcüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir (Güneş, 2014: 159). Buradan yazmanın, bir düşünce ürünü olduğu ve bunun yanı sıra düşünceyi de beslediği sonucu ortaya çıkmaktadır ki bu durum düşünce ile yazma arasındaki etkileşime dikkat çekmektedir. Dolayısıyla doğru düşünme, doğru yazmayı; doğru yazma da doğru düşünmeyi destekler sonucuna varılabilir. Özkan’ın (2013: 2098) deyişiyle “iyi düşünen, iyi anlatır” savı da dil becerileriyle düşünce arasındaki bağa vurgu yapmaktadır. O halde

yazmanın sistemli bir şekilde öğrenilmesi gerekir ki bu da eğitim kurumlarında verilen yazma eğitimiyle mümkündür.

Yazma becerisinin kazandırılmasında yazma eğitiminin rolü büyüktür. Yazma eğitiminin temel amacı, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili biçimde ifade ettikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır (Coşkun, 2013: 259).

Yazma becerisi genelde bütün öğretmenler, özelde Türkçe öğretmenleri için büyük bir öneme sahiptir. Öğretmenlerin, çeşitli duygu, düşünce ve bilgileri sözlü olarak etkili bir biçimde aktarılabilmesi gerektiği gibi yazılı olarak da bunu başarabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitiminde yazma becerisinin geliştirilmesi ve varsa yazma kaygılarının giderilmesi gerekir.

Yazma kaygısı, yazmaya karşı kişinin geliştirdiği bir tepkidir ve verilen bir yazma ödevini, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hâllerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak kendini gösterir (Zorbaz, 2011: 2272). Yazma kaygısına yol açan çeşitli sebepler vardır. Sınıf düzeyi, öğrencilerin cinsiyeti, okunan kitap sayısı, dilin diğer beceri alanlarındaki başarı düzeyi, televizyon izleme gibi etkenler yazma kaygısının ortaya çıkmasının nedenleri arasında sayılmaktadır (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010; Uçgun, 2011b; Karakaya ve Ülper, 2011; Öztürk, 2012). Bunların yanı sıra öğrencilerin yazma kaygıları, bir ilden başka bir ile, bir bölgeden başka bir bölgeye, Türkçeyi bir bölge ya da şehir ağzı ile konuşmaya bağlı olarak da farklılık gösterebilir. Yapılan çalışmaların çoğunda bu nedenlerden söz edilir. Bunlara ilaveten yazma kaygısının nedenlerini, bu kaygıyı yaşayan kişilerden bizzat dinlemenin, onlarla bu konuda derinlemesine görüşmeler yapmanın da söz konusu kaygıyı ayrıntılarıyla ve muhtemel farklı bakış açılarından görmek ve anlamak açısından gerekli olduğu düşünülmektedir.

2.1.1. Problem Cümlesi

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri nedir ve bu durumun nedenleri nelerdir?

2.1.2. Alt Problemler

Araştırma problemine bağlı olarak araştırmada yanıtı aranan alt problemler şunlardır:

Yüzüncü Yıl Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının;

1. Yazma kaygısı düzeyleri nedir?
2. Yazma kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Yazma kaygıları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yazma kaygılarını besleyen nedenleri rapor eden görüşme verileri, ölçekte ifade edilen nicel bulguları açıklamada ne şekilde yardımcı olur?

2.2. Araştırmanın Önemi

Türkiye'nin farklı illerinde, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını belirlemek amacıyla çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Yazma kaygısı ile ilgili yapılan birçok çalışma, yazma kaygısını çeşitli değişkenler açısından betimleyen fakat kaygının arkasındaki anlamı tanımlayacak katılımcıların görüşünü dikkate almayan nicel araştırmalardır. Bu nedenle burada ortaya çıkan sonuçlardan biri, nicel sonuçların bireylerin yazma kaygılarını betimlemek ve anlatmak için yeterince uygun olmadığıdır. Alanda yazma kaygısının *ardındaki işleyiş hakkında çok az şey bilindiğinden, sadece nicel sonuçlar elde etmek değil, bu sonuçları özellikle ayrıntılı fikirleri ve katılımcıların düşüncelerini detaylı bir şekilde anlatmak* (Creswell, 2015: 164) anlamında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışma, alandaki bu boşluğu doldurması bakımından önem arz etmektedir.

2.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmada toplanan veriler araştırmacının uygulamalarıyla sınırlı kalmıştır.

3. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu aracılığıyla elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.4. Sayıtlar

Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının, yarı yapılandırılmış görüşmelerde verdikleri bilgilerin doğru olduğu ve Yazma Kaygısı Ölçeğini samimiyetle cevapladıkları varsayılmaktadır.

2.5. Tanımlar

Yazma: Bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır (Gömlüksiz vd., 2010: 1137).

Yazma Kaygısı: Yazma kaygısı, yazmaya karşı kişinin geliştirdiği bir tepkidir ve verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hâllerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak kendini gösterir (Zorbaz, 2011: 2272).

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın “Yöntemi” anlatılmaktadır. Bu amaçla “Araştırma Modeli/Deseni”, “Çalışma Grubu”, “Veri Toplama Araçları” “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli/Deseni

Bu araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Açıklayıcı desen, *“içinde araştırmacının nicel bir aşamayı yöneterek başladığı ve ikinci bir aşamayla özel sonuçlar aramaya başladığı bir karma yöntem desendir. İkinci nitel aşama, ilişkili sonuçları daha derin açıklama amaçlarıyla uygulanır ve desene adını veren de bu bulguları açıklamaya odaklanmadır. Bu desene nitel takip yaklaşımı da denilmektedir”* (Morgan, 1998’den akt. Creswell ve Plano Clark; 2015: 89). Bu iki aşamalı açıklayıcı karma yöntem çalışmasının amacı, bir örneklemden istatistiksel nicel sonuçlara ulaşmak ve sonrasında katılımcılardan birkaç kişiyle bu sonuçları daha detaylıca incelemektir. Bu çalışmada ilk aşamada, nicel önermeler ile Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin ne olduğuna, yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. İkinci aşamada, nitel yarı yapılandırılmış görüşmeler, her sınıf düzeyinden olmak üzere farklı sınıfları temsil eden 12 kişi ile yazma kaygılarının nedenlerini derinlemesine incelemek için kullanılmıştır. Hem nitel hem de nicel verileri toplama nedeni, problemin daha iyi kavranması için her bir veri türünden ayrı ayrı bilgi elde edileceğinden iki veri formunu birleştirmektir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düzeyini belirlemek amacıyla yani var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymak için genel tarama tekniği kullanılmıştır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan

alınacak bir grup, örnek ya da örnekleme üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir” (Karasar, 2011: 79).

Araştırmanın nitel boyutunda ise görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu teknik nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme tekniği, “insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Kısacası, insanın zihnine ve kalbine girmeyi amaçlayan bilimsel bir araçtır” (Ekiz, 2009: 62) . Bu araştırmada görüşme tekniği kullanılmasının nedeni öğretmen adaylarından yazma kaygılarına yönelik derinlemesine bilgi almaktır. Görüşme tekniği yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçe ayrılmaktadır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, “hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirmektedir” (Büyüköztürk vd., 2016: 154). Bu maksatla Türkçe öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşülmüştür. Yüz yüze görüşme, “görüşmecinin, görüşülen kişi ile olumlu ve iyi bir bağ kurmasını sağladığı gibi görüşmeciye hem dinleme hem de gözlem yapma olanağı veren bir veri toplama yöntemidir” (Büyüköztürk vd., 2016: 157).

3.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 194 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları 1. tabloda gösterilmiştir.

1. Tablo: Çalışma Grubunun Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Cinsiyet		Sınıf				Toplam
		1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	
Erkek	N	24	27	38	29	118
	%	53,3	61,4	69,1	58	60,8
Kız	N	21	17	17	21	76
	%	46,7	38,6	30,9	42	39,2
Toplam	N	45	44	55	50	194
	%	23,2	22,7	28,3	25,8	100

1. tabloda görüldüğü gibi birinci sınıf Türkçe öğretmen adaylarının % 53,3'ü, ikinci sınıf Türkçe öğretmen adaylarının % 61,4'ü, üçüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarının % 69,1'i, dördüncü sınıf Türkçe öğretmen adaylarının ise % 58'i erkeklerden oluşmaktadır. Bütün sınıf düzeylerinde erkek öğrencilerin ağırlıkta olması sınıf düzeylerinin cinsiyet bakımından birbiriyle benzerlik gösterdiği anlamına gelir.

Bunun dışında, ölçekten elde edilen veriler sonucunda her sınıf düzeyinde yazma kaygısı en yüksek düzeyde olan üçer Türkçe öğretmen adayıyla görüşmeler yapılmıştır. Yazma kaygısının nedenlerini irdelemek, bu kaygıyı besleyen kaynaklara ulaşmak amacıyla yazma kaygısı en yüksek düzeyde olan Türkçe öğretmen adaylarıyla görüşülmüştür. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının 5'i kız, 7'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmacı tarafından Türkçe öğretmen adaylarının isimleri saklı tutulmak için kodlanmıştır. Türkçe öğretmen adayları "ÖA" şeklinde birer kodla ifade edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formundan oluşmaktadır.

3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin belirlenmesi için Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen 35 maddelik “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk aşamada Türkçe ve İlköğretim Matematik Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine yazmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan birer kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlarda, yazma kaygısını ölçebileceği düşünülen ifadeler seçilmiştir. İkinci aşamada literatür taraması yapılmıştır. Alanyazında kaygıyı ölçmek amacıyla geliştirilmiş olan çalışmalardan da yararlanılarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tepkileri içeren 47 maddelik bir madde havuzu elde edilmiştir. (Karakaya ve Ülper, 2011: 695). İçerisinde 35 madde bulunan ölçek tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uygulandığı bireylerden, kendilerine sunulan uyarıcılara yönelik tepkilerini “her zaman”, “çoğu zaman”, “ara sıra”, “çok seyrek” ve “hiçbir zaman” şeklinde düzenlenmiş sıklık bildiren tepki kategorileri doğrultusunda belirtmeleri istenmiş; ölçekte yer alan maddeler, “her zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “5”, “hiçbir zaman” kategorisinin işaretlenmesi durumunda “1” puan ile puanlanmıştır. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Tek faktörlü bir yapıdan oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.97 olduğu görülmüştür (Karakaya ve Ülper, 2011: 694). Bu araştırmada ise ölçeğin uygulanmasından sonra güvenilirlik testi yapılmış ve Cronbach's Alpha değeri ,961 olarak bulunmuştur. Likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerekmektedir (Tezbaşaran, 2008: 49).

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeğinin sonuçlarını derinlemesine değerlendirilmek amacıyla oluşturulmuştur. Bu amaçla kullanılan görüşme formu, öğretmen adaylarına uygulanan yazma kaygısı ölçeğinden her sınıf düzeyinde en yüksek kaygıya sahip üçer kişi olmak kaydıyla

toplam 12 Türkçe öğretmen adayının ölçekte bulunan “Her zaman” ve “Çoğu zaman” ibarelerini işaretlediği maddelerden oluşmaktadır. Bu öğrenciler, rumuzlarından tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın tercih edilme nedeni, yazma kaygısı düzeyi yüksek olarak tespit edilen Türkçe öğretmen adaylarının kaygılarının nedenlerini ölçekte ölçülen noktalar odağında ele alıp irdelemektir. Tek tip bir form oluşturup öğrencileri sınırlandırmak yerine her bir Türkçe öğretmen adayına özel olan kendi cevaplarının bulunduğu ölçek kâğıdına göre görüşme yapılmasının, Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini daha iyi ifade etmelerine olanak sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanındaki iki öğretim üyesinin görüş birliğiyle bu yaklaşım tercih edilmiştir. Bu amaçla yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmen adaylarına, isimlerinin herhangi bir şekilde üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, verecekleri cevaplarda samimi olmaları gerektiği ve görüşmenin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği söylenmiştir. Görüşmeler, yüz yüze yapılmış ve yaklaşık 15-25 dakikalık sürelerde tamamlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmadaki veriler, Yazma Kaygısı Ölçeğine öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar ve yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adaylarından alınan görüşlerin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Yazma Kaygısı Ölçeği Türkçe öğretmen adaylarına dağıtılırken, yapılacak çalışma hakkında onlara bilgi verilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarından toplanan bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve isimlerinin üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı bildirilmiştir. Ölçek uygulanırken Türkçe öğretmen adaylarından rumuz kullanmaları istenmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini artırması adına Türkçe öğretmen adaylardan ölçek maddelerini samimiyetle cevaplamaları istenmiştir. Nicel veriler toplandıktan sonra analizleri yapılmış ve yazma kaygı düzeyi yüksek olan 12 Türkçe öğretmen adayı ile çalışmanın nitel boyutunu oluşturan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerin ses kayıt cihazıyla kaydedileceği Türkçe öğretmen adaylarına bildirilmiş ve ortalama 20 dakika süren görüşmeler birebir ve yüz yüze yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmadaki veri analizi karma yöntem desenlerinde yapılması gereken basamaklara uygun şekilde yapılmıştır. Açımlayıcı desendeki veri analizi süreci; öncelikle nicel veriler toplamayı, toplanan verileri analiz etmeyi ve takip eden nitel veri toplama sürecini Őekillendirmek için bulguları kullanmayı içerir. Verilerin analizi üç aşamada gerçekleşmektedir: Nicel n verilerin analizi, nitel verilerin analizi ve nitel verilerin nicel verileri açıklamak için nasıl yardım ettiğine ilişkin karma yöntem araştırması sorularının analizi. Veri analizindeki temel kararlar, nicel analizlerin katılımcılarını belirlemek, hangi sonuçların nitel olarak açıklanacağını tespit etmek ve nitel bulguların nicel bulguları nasıl açıkladığına karar vermek için nasıl kullanılacağı ile ilgilidir (Creswell, 2015: 233). Buna göre araştırmada öncelikle Yazma Kaygısı leğinden elde edilen nicel veriler analiz edilmiştir. Türkçe ğretmen adaylarının verdikleri yanıtın puanlarını hesaplamak amacıyla ölçekte yer alan maddelerde “Her Zaman” 5, “oğu Zaman” 4, “Ara Sıra” 3, “ok Seyrek” 2, “Hiçbir Zaman” 1 puan almaktadır. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilir ve yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde düşük, orta ve yüksek gibi ölçütlerin belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. leği geliştiren araştırmacılar böyle bir sınıflama yapmadıkları için alınan her puanın ortalaması hesaplanmış ve böylece 35’ten 175’e kadar değişen aralıkta ortalama puanlar elde edilmiştir. Daha sonra her bir sınıflamanın tespit edilebilmesi için $(175-35)/3=46$ ’lık aralığın uygun olduğuna karar verilip buna göre 35 – 81 aralığındaki puanın düşük, 82 – 128 aralığındaki puanın orta ve 129 – 175 aralığındaki puanın ise yüksek kaygıyı gösterdiği belirlenmiştir. Bu araştırmada Türkçe ğretmen adaylarına uygulanan yazma kaygısı ölçeklerinden alınan en düşük puan 37, en yüksek puan ise 148’dir. Elde edilen bu verilerin analizinde öncelikle Türkçe ğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiş, daha sonra çıkan sonuçların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için, veriler normal dağılım göstermediğinden, Mann - Whitney U Testi; sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ise Kruskal-Wallis Testi yapılmıştır.

Nitel verilerin analizinde ise veriler, nitel çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belli

kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları anlatılabilir bir düzene sokarak yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227). Buna göre, öncelikle ses kayıt cihazıyla kaydedilmiş Türkçe öğretmen adayı görüşmeleri dinlenerek çözümlenmiştir. Bu işlem sırasında her öğrenciye bir kod verilmiştir. Çözümlenmelerin tamamlanmasından sonra Türkçe öğretmen adayları cevapları maddelere göre tasnif edilmiştir. Daha sonra verilen cevaplar temalara göre sınıflandırılmış ve sıklık sırasına göre tabloleştirilmiştir. Bu aşamada güvenilirlik için kodlayıcı güvenilirliği yapılmış, verilerin %'20'si araştırmacı ve başka bir alan uzmanı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra bir araya gelmiş, kodlar karşılaştırılmış ve görüş birliği sağlandıktan sonra analize devam edilmiştir. Son olarak Türkçe öğretmen adaylarının vermiş olduğu cevaplar değerlendirilerek gerekli yorumlar yapılmış ve öğrencilerinin görüşmelerine dair örnek ifadelerle birlikte çalışmaya dâhil edilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGU VE YORUMLAR

Bu bölümde, elde edilen nicel veriler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarına yönelik nicel bulgulara ve görüşmelerden elde edilen nitel bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Türkçe Öğretmen” Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın problem cümlesini oluşturan “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyi nedir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler 2. tablo tabloda sunulmuştur.

2. Tablo: Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri

Kaygı Düzeyi	Aralık	F	Yüzde
Düşük	(35-81)	136	% 70,10
Orta	(82-128)	53	% 27,32
Yüksek	(129-175)	5	% 2,58

N: 194; X=73,856; SS: 23,4576

2. tabloya göre araştırmaya katılan 194 Türkçe öğretmen adayından 136 Türkçe öğretmen adayının yazma kaygısının (% 70,10) düşük, 53 Türkçe öğretmen adayının (% 27,32) orta ve 5 Türkçe öğretmen adayının ise (% 2,58) yüksek olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ortalaması ise 73,856’dır. Bu sonuç Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.

4.1.1. Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre Değişimi

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin Mann-Whitney U testinden elde edilen sonuçlar 3. tabloda sunulmuştur.

3. Tablo: Yazma Kaygısının Cinsiyete Göre U-Testi Sonucu

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Erkek	118	96,89	11433,00	4412.000	.850
Kız	76	98,45	7482,00		

3. tabloya göre, erkek ve kız Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=4412.000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, erkek ve kız Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını gösterir.

4.1.2. Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Değişimi

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri olan “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin Kruskal Wallis testinden elde edilen sonuçlar 4. tabloda sunulmuştur.

4. Tablo: Yazma Kaygısının Sınıf Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonucu

Sınıflar	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
1	45	94,03	3	4.140	.247
2	44	102,18			
3	55	107,01			
4	50	86,04			

4. tablodaki analiz sonuçları, sınıf düzeyine göre, Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($U=4412.000$, $p>.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf

Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, yazma kaygısının sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını gösterir. χ^2 (sd=3, n=45; 44; 55; 50) =4.140, $p>.05$. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtir.

4.2. Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygılarına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenler nelerdir?” sorusuna ilişkin elde edilen görüşme verilerine göre Türkçe öğretmen adaylarının kaygılarının nedenleri beş tema altında toplanmaktadır. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ağırlıkta; düşüncelerini yazıya aktarmada zorlanmalarından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, ortamdaki ve zamandan kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu bölümde, söz konusu bu temalar altında on iki Türkçe öğretmen adayı ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının yedisi erkek, beşi ise kızdır. Bu Türkçe öğretmen adayları, ÖA1 ila ÖA12 arasında birer harf ve sayıyla kodlanmıştır. Buna göre ÖA1 “Türkçe öğretmen adayı 1” anlamındadır.

4.2.1. “Düşüncelerini Yazıya Aktarma”nın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden sonra ulaşılan sonuçlardan biri, öğrencilerin kendini ifade etme yollarından biri olan yazmayı, mecbur kalmadıkça tercih etmedikleri, yazmadan kaçındıkları yönündedir. Bu tutumu besleyen nedenler, Türkçe öğretmen adayı görüşmeleri sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak “Kompozisyon Yazılacak Derslere Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları”, “Kompozisyon Yazma Ödevine Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları”, “Kompozisyon Metni Yazmaya Başlamadan Hemen Önce Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları” ve “Kompozisyon Yazımı Sırasında Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum

ve Davranışları” başlıkları altında ele alınmış ve belirlenen kodlar, tablolar ve örnek Türkçe öğretmen adayları ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

4.2.1.1. Kompozisyon Yazılacak Derslere Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazılacak derslere karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu yönde belirlenen kodlar, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayları ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

5. Tablo: Kompozisyon Yazılacak Derslere Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınıyorum.	ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA12	6
Kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre daha endişeli olurum.	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	7

Türkçe öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilere göre görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının yarısı kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınmaktadır. Bu tutumun nedenleri irdelendiğinde; kompozisyon yazmaktan hoşlanılmadığı, bir anda kompozisyon yazma ile karşı karşıya kalınca tedirginlik duyulduğu ve yazılanların derste değerlendirilmesinin onlarda endişe yarattığı gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bazı Türkçe öğretmen adaylarının öğrenim hayatının ilk yıllarından itibaren yazma konusunda yaşadıkları sıkıntıların şu anki yazma kaygılarını beslediği anlaşılmaktadır. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Neden kompozisyon yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınırsın?

“Sevmiyorum kompozisyon yazmayı. O an birileri bana bir şey yap dese yapmak istemem ama belli bir rahatlıkta kendim istediğim zaman yazmak isterim. Dayatmayla değil de içimden gelmediği zaman yazmak istemiyorum. Hoca yaz dediği zaman kafamdan her şey uçar gider. Kendim rahat bir zamanda yazmak isterim.” ÖA2

“Sevmiyorum. Yazamadığım için sevmiyorum. Belki de küçüklükten şu ana kadar hiç geliştirme gereği duymadığımdan ya da baştan beri düşüncelerimi kâğıda aktarma konusunda biraz sorunum var açıkçası.” ÖA4

“Çünkü kompozisyon yazarken özellikle sınıfta arkadaşların ortasında okunacaksa ve eğer hoca yazım yanlışı yapmışsın, noktalama yanlışı yapmışsın gibi şeyler söylerse herhalde ben orda utancımın yerin dibine girerim.” ÖA5

“O an spontane olmadığı için, resmi bir şey olduğunda sıkıntı oluyor. Kendi kendime yazsam sorun olmuyor ama biri elime verip yaz dediği zaman tedirgin oluyorum.” ÖA8

“Geçenlerde hikâye yazacaktık derse giremedim. Hikâye filan yazamıyorum şimdiye kadar öyle bir şey yapmadım, karşılaşmadım. Bana çok farklı geliyor. Hep karamsarım.” ÖA10

“Pek hoşuma gitmiyor o derslerde yazmak. İlkokulda iken bir hocam vardı, derse geliyordu ve “damlaya damlaya göl olur” atasözü ile ilgili hadi bir şeyler yazın diyordu. Ben yapamazdım, o derste çok sıkılırdım, herkes yapardı ama ben öylece kalırdım ortada. Yazamazdım yani. Alırdım 25, 30 puan. Çocukluğumdan beri çok cesaretim yok yazmak konusunda ve çok da yetenekli olduğumu düşünmüyorum.” ÖA12

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarından yedisi kompozisyon metni yazılacak derslerde yazılmayacak derslere göre daha endişeli olduklarını belirtmiştir. Bu tutumun nedenleri irdelendiğinde; kompozisyon yazma konusunda Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz buldukları, öğrenim hayatları boyunca yazmadan ziyade çoktan seçmeli test tekniğini kullanarak üniversiteye kadar geldikleri ve dolayısıyla yazmaya karşı gelişen isteksizlik, diğer derslerde alıcı konumunda iken kompozisyon yazılacak derslerde kendilerini anlatıcı konumunda bulmalarından dolayı duyulan rahatsızlık gibi durumlar onların yazma kaygılarını beslemektedir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre neden daha endişeli olursun?

“Dinlemek ile yazmak dersleri arasında fark oluyor. Dinlerken daha rahat oluyorum.”

ÖA2

“Geriliyorum. Lisede bunu çok yaşadım. Dil ve anlatım dersimiz vardı, dil ve anlatım, edebiyatım çok iyiydi ama hoca kompozisyon yazılacak dediğinde o hafta bir şeyler bulurdum, gitmezdim, çıkardım, kendimi çok zorlardım stresten. Çevre baskısından diye düşünüyorum, çok sıkıntı yaşıyordum. Yazardım en iyisi olurdu ama yazana kadar da canımdan can giderdi. Bu nedenle çok soğudum artık yazmaktan. Ki bu çalışmayı görünce Allah Allah dedim bilinçli olarak mı karşıma çıktı bu konu diye.” ÖA3

“Yazamadığım için. Çok basit yazıyorum, sıradan o beni tatmin etmiyor. Çok uzun uzadıya geliştirici cümleler kuramıyorum.” ÖA4

“Şimdiye kadar kompozisyon yazdığımda çok kötü not almadım ama belki kendimi tedirgin hissetmezsem daha iyi yazabilirim.” ÖA8

“Çünkü biz ilkokuldan beri hoca anlatsın, biz dinleyelim ve sınavlardan da test şeklinde geçelim sistemine alıştık, bu bize normal geliyor. Hep anlatılsın biz alalım dedik. Hiç biz anlatalım da karşıdaki alsın şeklinde olmadı diye sıkıntı oluyor.” ÖA9

“Evet, diğerinde rahatım ama yazılacak derslerde hep düşünürüm mesela bir hoca masal yazdıracakmış iki, üç gündür düşünüyorum ben nasıl yapacağım çünkü şu ana kadar hiç öyle bir şey yapmadım.” ÖA10

“Aslında eğitim öğretim hayatına bir iki senedir başladım ben. Daha önce pek alakam yoktu okulla. Uğraşmazdım derslerle. Hocaların bana gösterdiği toleransla ben geçtim dersleri. Kompozisyon hakkında da çok bilgim yok açıkçası bu nedenle kompozisyon varsa korkarım.” ÖA11

4.2.1.2. Kompozisyon Yazma Ödevine Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazma ödevine karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları

anlaşılmaktadır. Bu yönde belirlenen kodlar aşağıda, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayları ifadeleriyle birlikte yer almaktadır.

6. Tablo: Kompozisyon Yazma Ödevine Karşı Türkçe Öğretmen Adaylarının Tutum ve Davranışları

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini dert/sorun ederim.	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	10

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının onu, verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini dert/sorun etmektedir. Bu tutumun nedenleri irdelendiğinde; Türkçe öğretmen adaylarının bazıları iyi yazamadığına inanmakta, bazıları iyi yazma isteğinin veya bir ödevi layıkıyla yerine getirme isteğinin oluşturduğu fazla baskıdan dolayı yazmadığını belirtmekte, bazıları ise yazım ve noktalamaya çok önem verdiklerini ve bunun kompozisyon yazmanın önüne geçtiğini belirtmektedir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini neden dert/sorun edersin?

“Detaycıyım, çok önemsiyorum, sorumluluk sahibiyim diye çok çok sorun ederim.”

ÖA3

“Yazamadığım için. Düzgün bir şeyler çıkarmak istiyorum ortaya. O olmayınca sorun oluyor.” ÖA4

“Normalde sıradan şeyleri şiir, şarkı sözü evde veya yurttan yazarken noktalamaya filan çok da dikkat etmediğimden güzel ve rahat yazıyorum. Sonradan baktığımda iyi de yazmış olduğumu görüyorum. Ama bir ödev verildiğinde ben bunlara o kadar çok dikkat ediyorum ki buna rağmen yine de hata yapıyorum. Yani yazma ödevi verildiği zaman çok büyük kaygı duyuyorum hem de çok.” ÖA5

“Sadece kompozisyon değil tüm ödevleri yerine getirmediğim zaman kendime dert ederim. Uyuyamama bile neden olur. Çünkü bazı şeyleri başarma hırsından. Bazı

şeyleri yapamama kaygısı ve ailemi utandırma kaygısından dolayı hırslanıyorum ve çok iyi yapmak istiyorum.” ÖA6

“Her daim dert etmişimdir. Kompozisyon yazarken sürekli arkadaşlarımdan yardım alırım. Beraber yaparım, yardımlaşırım, ben düşünürüm, onlar düzeltir. O şekilde oluyor. Ortaokul ve liseden beri kompozisyon yazmadım. Çünkü hep bir kaygım vardı. O zamanda sınavlarda sorulunca hep boş bıraktım, hiç dokunmazdım.” ÖA7

“Bir hocanın nazarında düşük seviyeli bir öğrenci gibi gözükmek ya da sınıfın ortalamasından düşük bir öğrenci gibi görünmek, hocanın verdiği ödevi layıkıyla yerine getirememek buna sebep oluyor.” ÖA9

“İçimden geldiği zaman yazarım ara sıra ama gelmediği zaman zor olur, zevk meselesi herhalde.” ÖA10

“Aslında konu hakkında fikirlerim olduğunda ya da kompozisyon yazmayı iyi bildiğimde sıkıntı olmaz bu. Ama bilmediğim bir konu ise ya da yazamayacağım bir şeyse, hocanın benden beklentisi yüksekse çok stres oluyorum yazamıyorum.” ÖA11

“Yazamadığım için tedirgin eder. Beni sıkıntıya soktuğu için, yapamadığım için ya da istenileni verememek.” ÖA12

4.2.1.3. Kompozisyon Metni Yazmaya Başlamadan Hemen Önce Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazmaya başlamadan hemen önce yazmaya karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu yönde belirlenen kodlar, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

7. Tablo: Kompozisyon Metni Yazmaya Başlamadan Hemen Önce Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
İyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesi strese girmeme neden olur.	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5,ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	10
Kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapmak düşüncesi beni yazmaktan alıkoyar.	ÖA1, ÖA3, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA12	6
Düşüncelerimi yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olurum.	ÖA3, ÖA5, ÖA10, ÖA11, ÖA12	5
Kompozisyon metni yazmak gerekecek diye/ yazmak durumunda kalınca kalbim çarpmaya başlar.	ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	8
Kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum.	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5	4

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunda kompozisyon metni yazmaya başlamadan hemen önce, yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlarının olduğu görülmektedir. Söz konusu durumlardan biri, onların iyi bir kompozisyon metni ortaya çıkaramayacakları düşüncesine sahip olmaları ve bu düşüncenin onlarda strese neden olduğudur. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının onu, bu düşüncenin kendilerini strese soktuğunu belirtmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz bulmaları, okudukları alan itibariyle hem kendilerinin hem de çevrenin beklentilerinin bilincinde olduklarından bu durumun onlar üzerinde baskı oluşturması, geçmişten gelen yazamamaktan ötürü maruz kaldıkları olumsuz eleştiriler sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

İyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesi niçin strese girmene neden olur?

“Saçma sapan bir şey yazmaktansa hiç yazmamayı tercih ederim. Tabi insan yaza yaza

kendini geliştirir, direkt mükemmel bir şey beklemiyoruz kendimizden belki yazarak bir şeyler katabiliriz ama...” ÖA2

“Ben güveniyorum kendime kompozisyon ve düz yazı türlerini konularını yazmak hususunda. Ama hayal kırıklığına uğrarsam bir daha başlayamam yapamam. O yüzden temkinli yaklaşıyorum.” ÖA3

“Sınavlarda bizden kompozisyon yazmamız isteniyor ne çok iyiyim ne çok kötü. Normal, sıradan. Türkçe bölümü son sınıf öğrencisiyim ben buna göre çok kötü. Normal gelebilir ama bir Türkçe öğretmeni için çok yetersiz olduğunun farkındayım. Aslında çok fazla yazmak istiyorum da denemez. Çok fazla geliştirme düşüncem olmadı.” ÖA4

“Özellikle alanım ile ilgili konularda bir metin yazmam istenirse bu beni daha çok strese sokar. Benim en büyük sıkıntım bu zaten. Ya da yeterli bilgiye sahip olmadığım bir konuda yazmam istenirse iyi bir şey yazamayacağım için bu beni kaygılandırır.” ÖA5

“Genellikle yazmaya başlamadan önce yazımı nasıl yazacağımı ana hatlarıyla planlamak istiyorum. Bunu yapamayınca iyi yazamayacağım düşüncesi oluyor ve yazmak istemiyorum. Belli bir zaman diliminde yazmak zorunda kalınca bir şeyleri zorla ortaya koymaya çalışıyorsunuz. Bu da olmayınca daha iyi yazamıyorsunuz ve yazma kaygınız da hata yapmanıza neden oluyor ve isteğim de kırılıyor.” ÖA6

“İyi bir kompozisyon yazmadığımız takdirde, not ikinci planda ama sınıfın ortalamasının altında olduğunuzda bu sefer kendinize olan güveni tamamen yitiriyorsunuz. Çünkü ortalamadan düşük olunca hafif bir rencide oluyorsunuz. Çünkü arkadaşlarınız ile aynı puanlarla veya belki birinci veya ikinci sırada kazanmışsınız ama yazmada sınıfın sondan ikinci veya üçüncüsü olabiliyorsunuz. O açıdan sıkıntı oluyor.” ÖA9

“Eskiden gelme bir şey bu, yazamadığımızda hoş karşılanmıyordu, onun bir baskısı var. Buradaki hocalardan da görebilirim diye bir korkum var emin değilim ama bilinçaltımda böyle bir düşünce var.” ÖA10

“İyi bir kompozisyon yazamazsam hoca benim yanımda okuduğunda o anki yüz ifadesini görürsem kötü olurum onun için korkuyorum ya da bir daha yazamamaktan, bir daha düşüncelerimi dökmemekten.” ÖA11

“Yazamıyorum çünkü. Yazanlar varken ben neden yazamıyorum, belli bir seviyeye gelmişim. Bu düşünceler strese sokuyor.” ÖA12

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunda kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapma düşüncesinin onları yazmaktan alıkoyduğu görülmektedir. Görüşmeye katılanların yarısı, bu düşüncenin kendilerini yazmaktan alıkoyduğunu belirtmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; onların kendilerini yazım ve noktalamada yeterli bulmamaları, bazı hocaların yazım ve noktalamaya fazlaca önem vermeleri ve bu durumun Türkçe öğretmen adaylarını strese sokması ve daha önceki durumlarda olduğu gibi bu konuda da okudukları alan itibariyle üzerlerinde baskı hissetmeleri sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapmak düşüncesi seni neden yazmaktan alıkoyar?

“Türkçeciyim ama yazım kuralları, noktalama sürekli değişiyor ve güzel mükemmel bir şey çıksın diye düşünmemdendir.” ÖA1

“ A hoca çok önem verir noktalamaya. Onun sınavında o kadar çok dikkat ederim ki, artık ne yazacağımı unuturum. Hata yapmaktan korkmak değil de yaparsam şevkim kırılır diye düşünüyorum.” ÖA3

“Türkçe bölümünde okuduğum için bu gibi durumlar beni çok kaygılandırır, bu özellikler ölçülecekse elim ayağıma dolaşır zaten.

Peki, çok mu önemsiyorsun?

Çok utandırıyor beni. Sonradan düşünüyorum hep hoca kâğıdımı okuduğunda şöyle düşünür mü: benimle dalga geçer mi, kazara mı bu bölüme geldi. Mesela geçenlerde hoca odasında iken bir dilekçe yazmamı istedi, ben yazmadım çünkü onun gözünün önünde yazmak beni daha çok strese sokuyor.” ÖA5

“Zoraki bir şey olduğu için o anda yazmam gerekiyor. Birçok hata yapabilirim, yazım ve noktalama yanlış yapabilirim, metin tutarlı olmayabilir, o an heyecanlı tedirgin olabilirim.” ÖA8

“İmla ve noktalama hatası yapıyorum. Tam olarak öğrenemedim, iyi değilim. Bilmediğim için de tedirgin ediyor beni. Bana test daha rahat, güzel geliyor. Çünkü yazı

yazmıyorsun, yazım ve noktalama yanlış yapıyorsun. Sadece okuyup doğru gelen şıkkı işaretliyorsun. Bana daha rahat geliyor. Mesela lys, ygs'ye hazırlandığım zaman çok güzeldi şimdi de o testlere çalışmak istiyorum. Burada sürekli yazılı sınavlara, yazı yazmaya karşıyım.

Peki, sen Türkçecisin, öğrencilerine yazı yazdırman gerekmeyecek mi?

Belki o zaman eğitim sistemi değişir.” ÖA10

“Yazım çok kötü ama imla ve noktalama beni çok tedirgin etmez. Ama yazamama korkusu kadar olmasa da biraz beni etkiler.” ÖA12

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının beşi, düşüncelerini yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedenleri arasında; onların yazıyla kendilerini tam olarak ifade edememeleri, yazılan yazının düşünceleri açığa vuran/ifşa eden yönünün onları tedirgin etmesi, başkalarının değerlendirilme korkusu ve hazırlıksız veya sınıf ortamında kompozisyon yazmaktan kaçınılması sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Düşüncelerini yazı ile anlatmak durumunda kalınca niçin rahatsız olursun?

“Ben pinpirikli biriyim. Örneğin sizinle gizli bir konuda konuşmak yerine onu yazmam beni korkutur. Ya o yazdıklarımızı unuttur da birilerinin eline geçerse, okursa, karşı tarafın elinde kanıt olarak kalırsa diye çok korkuyorum, bu anketi doldururken bile bunu düşündüm. Kendimi ifade edememeden değil.” ÖA3

“Aslında yazmak beni çok tedirgin eden bir durum. Yalnızken kendime öz güvenim tavan ama bir kişi bile yanımda olduğunda bildiğim şeyleri bile, normalde rahatlıkla konuşacağım şeyleri bile yazıya aktarmakta çok sıkıntı çekiyorum. Yalnızken yazıyı çok güzel yazıyorum, noktalamaya çok dikkat etmezsem bile çok iyi yazıyorum. Yazarken küçük bir kardeşimin bile bana göz ucuyla bile bakması beni çok tedirgin eder, strese sokar. Acaba nasıl yazıyor, yazısı iyi mi kötü mü, nasıl bu bölümde okuyor diye düşünecek olmasını düşünüyorum. Yani kaygımın yüzde doksanı eleştirilme korkusundan diyebilirim.” ÖA5

“Şimdi böyle konuşuyoruz ama bu söylediklerimi yazıyla anlatmak durumunda kalsaydım ne yazacağımı çok düşünürdüm ne yazayım nasıl yazayım diye ama böyle çok rahat.” ÖA10

“Aslında ben düşüncelerimi kimsenin bilmesini istemem. İçime kapalıyım. Verdiğim bir metin okunduğunda ben rahatsız olurum. Öyleyim.” ÖA11

“Kendimi yazıyla iyi ifade edemediğimi düşünüyorum. Bu da haliyle tedirgin ediyor beni. Bakıyorum arkadaşlar çok güzel cümleler kuruyor. Benim anlamadığım ben ne kadar bu kadar güzel cümle kuramıyorum. Sonradan baktığımda aslında beni de biliyorum o kelimeleri, kelime hazinem o kadar dar değil, lisede az çok kitap da okuyordum ama yazamıyorum işte, yazma tecrübem yok.” ÖA12

Kompozisyon metni yazmaya başlamadan hemen önce görülen yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlardan biri de, Türkçe öğretmen adaylarının kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca oldukça heyecanlanmalarıdır. Görüşmeye katılanların sekizi bu durumlarda kalplerinin çarptıklarını, fazlaca heyecanlandıklarını dile getirmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; beğenilme isteği ve bunun yarattığı stres, yazılacak konu veya metin türü, aniden yazmak zorunda kalınca çeşitli nedenlerle duyulan kaygı sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon metni yazmak gerekecek diye/ yazmak durumunda kalınca neden kalbin çarpmaya başlar?

“Bana çok uyan bir çalışma, duygularımı tam da ortaya çıkarıyor. Beğenilme, ortamdaki çekinme.” ÖA3

“Hep kızarıyorum. O derslerde ve sınavlarda dua ediyorum inşallah yoruma dayalı bir şey sorulmaz direkt bilgi istenir ki çok yazım ve noktalama işaretleri fazla yapmayayım diye. Genelde hoca da uyarır beni cümle sonunu ayıramıyorum diye. Bu sınavların okunacağı hafta da zaten derse girmem hoca beni uyarmasın diye. Bu uyarılar işe yarıyor ama çok dikkat etsem de acaba hızlı yazmaktan dikkat edemiyor muyum diye düşündüm ama bulamadım ve dolayısıyla bu beni kaygılandırıyor.” ÖA5

“Genelde hoca bir kâğıt çıkarın, bir yazı yazacağız dediği zaman çok heyecanlanırım. Çünkü ben bir şeyler yazdığım zaman bütün düşüncelerimi aktarmak isterim. Bunu

sözlü ya da yazılı sınırlı anlatmak durumunda kalınca hatalar ortaya çıkıyor. Bu hatalar da strese girmeme ve heyecanlanmama sebep oluyor.” ÖA6

“Şu an bile aşırı heyecan var. Her daim nedense bilmiyorum sunumlara da sürekli katılmama rağmen heyecan oluyor. Geçen ders anlatımında da hazırlanmışım ama heyecanlandığımdan okuyup geçtim.” ÖA7

“Aslında biraz heyecanlanıyorum. Derse gelirken acaba hoca bize kompozisyon yazdıracak mı veya hangi konuda yazdıracak diye düşünüyorum.” ÖA9

“Heyecanlanırım. Konuya göre değişir. İlginç, belirgin olmayan şeylerle ilgili olsa daha iyi. Geçenlerde robotlar üzerine bir şeyler yazdım, bilim kurgu filan, arkadaşlar bakıp güldüler.” ÖA10

“Hoca aniden kompozisyon yazacaksınız dediğinde ben durup kalırım yani bir şey yazamam. Hazırlıksız yakalanınca yazamam.” ÖA11

“Yazamama korkusundan.” ÖA12

Kompozisyon metni yazmaya başlamadan hemen önce görülen yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlar arasında Türkçe öğretmen adaylarının kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler ileri sürdükleri görülmektedir. Görüşmeye katılanların dördünde bu tutum gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; kompozisyon yazmaktan hoşlanılmadığı, yazılanların sınıfta değerlendirilmesinden endişe duyulduğu ve konu hakkında yeterli bilginin olmamasının yarattığı stres sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon metni yazmamak için neden türlü bahaneler uydurursun?

“Eğer bildiğim konu ise iyi yazacağımı düşünürsem olmaz ama...” ÖA1

“Sınıf ortamında yazmak istemiyorum. Sadece hoca okuyacaksa sorun olmaz ama sınıfta arkadaşlarımla arasında paylaşmak istemiyorum. Aslında yakın arkadaşlarımla paylaşabilirim ama çok yakın olmayanların gerçek duygu ve düşüncelerimi öğrenmesini, bilmesini istemiyorum. Bütün konular hakkında değil de bazı konularda.” ÖA2

“Hocam kolum ağrıyor, hocam yazmazsam olur mu, başka ödev verin gibi şeyler söylerim. Yazmamak için her şeyi yaparım o an, yeter ki yazmayayım.” ÖA5

4.2.1.4. Kompozisyon Yazımı Sırasında Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazımı sırasında yazmaya karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu yönde belirlenen kodlar, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

8. Tablo: Kompozisyon Yazımı Sırasında Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazmaya Karşı Tutum ve Davranışları

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Kompozisyon yazarken vücudum kasılır ya da halsiz olurum.	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA8, ÖA10, ÖA11	7
Düşüncelerimi yazılı metin haline getirememek beni kaygılandırır.	ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA11	5
Kompozisyon metnini yazmaya başlayamamak beni panikletir.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA10	7
Yazarken düşüncelerimi organize edememek beni strese sokar.	ÖA1, ÖA2, ÖA5, ÖA8, ÖA9, ÖA11, ÖA12	7
Yazacak bir şey aklıma gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçınırım.	ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12	8

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunda kompozisyon metni yazımı sırasında, yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlarının olduğu görülmektedir. Söz konusu durumlardan biri, Türkçe öğretmen adaylarının kompozisyon yazarken vücutlarının kasılması ya da kendilerini halsiz hissetmeleridir. Görüşmeye katılanların yedisinde bu tutum gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri

arasında; onları ders hocalarından çekinmeleri, yazılması istenen konu hakkında fikir sahibi olmamaları, öğrenim görülen bölüm gereği yazma ve noktalama konusunda kusursuz olma isteği ve bu durumun yarattığı kaygı sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon yazarken neden vücudun kasılır ya da halsiz olursun?

“Çok tedirgin oluyorum, karın ağrılarım olabilir. Hocaya da bağlı aslında. Eğer çok beklentisi varsa kaygılanabilirim ama çok rahat ve anlayışlı bir hoca ise daha rahat olurum.” ÖA2

“Çok terliyorum mesela, ellerim yapış yapış oluyor, ensem çok sıcak oluyor, o derece strese giriyorum.” ÖA3

“Çok fazla korkularım yok ama özellikle bilgimin yetersiz olduğu durumlarda olur, nasıl yapacağım diye, nerden başlayacağım, sonucu nasıl yapacağım diye.” ÖA4

“Çünkü bildiğin şeyler hakkında bir şey yazamıyorsunuz. Benim yazamamamın iki temel sebebi var. Birincisi hocanın beni nasıl yargıladığı, ikincisi ise yazım ve noktalama hatası yapma düşüncesi ki bu benim üzerimde çok baskı yapıyor. Çünkü benim okuduğum bölüm gereği yazım ve noktalamada ben bunları mükemmel olmasa da iyi yapmalıyım hatta kusursuz yapmalıyım.” ÖA5

“Stresten o an istemediğin şeyler olabiliyor.” ÖA8

“Nedense uykum gelir, bilmiyorum.” ÖA10

“Bir şey düşünemez hale geliyorum. Bir yorgunluk halsizlik çöküyor üstüme. Bunun sebebi hazırlıksız yakalandığım içindir. Hoca bir konu söyler o konu hakkında bir fikrim olmadığı için sürekli tedirginlik, kasılma, yazamama durumunda kalırım.” ÖA11

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının beşinde düşüncelerini yazılı metin haline getirememelerinden kaynaklanan kaygı bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında; diğer durumlarda olduğu gibi başkaları tarafından değerlendirilme endişesi, en iyisini yapma isteği ve bunun getirdiği stres, yazmada kendini yetersiz bulma ve sınıf ortamında yazmaktan duyulan rahatsızlık sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Düşüncelerini yazılı metin haline getirememek seni neden kaygılandırır?

“Nerden başlayacağımı nasıl yapacağımı toparlama konusunda. Ayı ayrı cümleler olmaması gerekiyor ya o sıkıntı. O cümleyi geliştirecek sonraki cümleleri kurmada sıkıntı yaşıyorum. Gelişmede o düşünceyi geliştirmek için uygun cümleler kurmada zorlanıyorum.” ÖA4

“Eğer yalnızsam bir konu hakkında rahatlıkla çok güzel yazarım. Ama sınıf ortamında isem veya bir başkası yanımdayken baskı altında hissedersen bunları dile getirememekten çok korkarım çok kaygı duyarım.” ÖA5

“Bu çok kaygılanmama neden olur gerçekten. Çünkü ben düşündüklerimin insanlar tarafından okunmasını ve değerlendirilmesini istiyorum. Tabi yazamama kaygısı benim için daha büyük. Çünkü düşüncelerinizi başkalarına aktarmak istiyorsanız ve bunu sözlü biçimde yapamıyorsanız yazıyla yapmalısınız. Tabi yazılı biçimde de en iyi ifade ve cümleyle kendinizi anlatmaya çalıştığınız için bunu yapamama kaygısı beni tedirgin ediyor ve çoğu zaman da başarısız olmama neden oluyor.” ÖA6

“Aslında hem yazılı hem sözlü ikisinde de biraz beceriksizim.” ÖA9

“Bu dönem biraz aştım çünkü bir hocayla bu konuda çok çalışma yaptık. Hoca yazdıklarımızı yansıtınca bakıyorum arkadaşlarımızla hemen aynı hataları yapıyoruz. Bunun faydası oldu. Noktalama, yazım kuralları, kâğıt düzeni gibi konularda. Arkadaşlarım da aynı hataları yaptığını görünce biraz rahatlıyorum ama benim asıl sıkıntım düşüncelerimi paylaşmak konusunda var.” ÖA11

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının çoğunda kompozisyon metni yazımı sırasında, yazmaya karşı çeşitli olumsuz tutum ve davranışlarının olduğu görülmektedir. Söz konusu durumlardan biri de onların kompozisyon yazmaya başlayamamalarından kaynaklanan kaygıdır. Görüşmeye katılanların yedisinde bu tutum gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; yazıya iyi bir giriş yapma isteği ve bu durumun yarattığı kaygı, beğenilmeme endişesi, yazıya nasıl başlanacağına karar vermede zorlanma sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon metnini yazmaya başlayamamak seni neden panikletir?

“Özellikle sınav zamanları not alınacak durumlarda konuya güzel bir giriş yapamazsam tedirgin olurum.” ÖA1

“O başlangıç olsa devamı gelir. Başlangıçta takılıyorum çoğunlukla. Bu hep oluyor. Başlangıç cümlesi her kompozisyon yazdığımda sorun oluyor. Giriş çok önemlidir. İlk yazacağım cümle önemli çünkü girişte bir cümle yazıp da devamında başka bir şey olduğunda uyumsuzluk olur. Bu nedenle buna takılıyorum. İçeriğe uygun olmalıdır.”

ÖA2

“Özellikle düzyazı türlerinde giriş cümlesi çok önemlidir. Bir okuyucu öncelikle giriş cümlesine bakar hoşuna gitmezse içeriği muhteşem bile olsa devam edemez. Ben de öyleyim. Ben bir cümleye kötü başlıyorsam devamını getiremem. Başlangıç cümlesi çok ilgi çekici olacak, dikkat çekecek, üç noktalı olacak, soru işareti olacak diye çok önem gösteriyorum. Bende önyargı var, aynı şeyin bana olmasından da korkuyorum.” ÖA3

“Normal bir konuda bir başını yakalasan sonu gelecek de bir türlü başını yakalayamıyorum. Acaba metinden kopuk mu oldu, acaba çok mu saçma bir giriş oldu diye düşünürüm. Ama metnin başını yakalarsam gerisi çorap söküğü gibi geliyor.” ÖA5

“Duraksarım. Ne yazacağımı dizginlemeye çalışırım, düşünürüm, hele ki hocanın istediği bir konu ise bu daha çok düşündürür beni. Çünkü benim istediğim farklı, sizinki farklı. Belki istenilen konuda pek bir şey bilmiyorum. Düşünürüm, mantıklı şeyler yazmaya, karalamaya çalışırım.” ÖA7

“Çoğu zaman sıkıntı yaşıyorum. Başta bir fikir üretilmesi gerekiyor ve onun nasıl kâğıda aktarılması gerektiğini planlamak gerekiyor diye biraz sıkıntı oluyor. Yoksa sonra devam etmek sıkıntı olmuyor çok. Aklıma bir şeyler geliyor ama nasıl başlayayım ve sonlandırayım diye düşünüyorum, başlaması sonlandırmaktan daha zor geliyor.”

ÖA9

“Girişi bir yapsam belki devamı gelir ama nasıl başlayacağım çoğu zaman sıkıntı oluyor.” ÖA10

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının yedisinde, kompozisyon yazarken düşüncelerini organize edememekten dolayı stres yaşadıkları gözlenmektedir.

Bu durumun nedenleri arasında; onların düşüncelerini yazıyla yeterince ifade edemediklerine inanmaları, tutarlı, planlı bir metin oluşturamama kaygısı, ortam ve konuya ilişkin olumsuz düşünceler sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yazarken düşüncelerini organize edememek seni neden strese sokar?

“Düşüncelerimi tam düzenli, açık bir şekilde ifade edememekten. Keşke daha güzel yazsaydım daha iyi yazabilirdim diye düşünürüm. Belki kendim de yaratıyorum ama yazma konusunda kendimi sıkıntılı hissediyorum. Bazen eziyet gibi gelir bazen de iyi yazarım.” ÖA1

“O anki ortama bağlı. Sessiz bir ortam iken daha rahat olurum, ama kalabalık bir ortamda kafamı toplayamayabilirim, aklımdan her şey geçebilir, yazmak istemeyebilirim. Konuya göre de değişebilir.” ÖA2

“Acaba metin birbiriyle bağlantılı mı, kopuk mu oldu diye düşünmek beni kaygılandırır.” ÖA5

“Tutarlı bir şekilde metin oluşturamamak, düşüncelerimi belli bir düzene sokamayabilirim. Kötü yazmaktan ziyade toparlayamamak.” ÖA8

“Çoğu zaman tedirgin eder çünkü metni bir plana göre yazmak gerekiyor. Bunu biliyorum ama yeterli değilim.” ÖA9

“Üst cümle ile alt cümleyi mesela bağlayamamışım. Bakıyorum paragrafın başında ben farklı bir şeyden bahsederken sonra farklı yerlere gitmişim. Bunlar da etkiliyor beni. Zihinde organize edemiyorum, toparlayamıyorum tam olarak ve dolayısıyla kâğıda dökemiyorum ve başlayamıyorum yazmaya.” ÖA12

Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının sekizi, yazacak bir şeyler akıllarına gelmediği için yazmaktan kaçındıklarını belirtmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; onların bir konu bulup yazmada sıkıntı yaşamaları, bazılarının yazma anında çok şey düşündükleri ancak bunları yazıya geçirmede sıkıntı yaşamaları, bazılarının düşündükleri fikir ve akıllarında kurdukları düşünceleri küçümsemeleri ya da yetersiz bulmaları sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Neden yazacak bir şey aklına gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçırırsın?

“O an aklıma bir şey gelmese ve yazamasam ve hoca da aniden isterse boş kâğıt verebilmek düşüncesi beni kaygılandırır.” ÖA2

“Bana bir konu söylerseniz daha iyi yazarım. Ben bulup kendim yazamam. Hazırlıklı yazmalar hazırlıksıza göre daha iyi olur, cümlelerimi daha iyi ifade ederim. Açık söyleyeyim, o anda az da olsa saçmalarım tam olarak iyi yazamam.” ÖA3

“Eğer tek başıma isem her türlü hiç çekinmeden yazarım. Ama çevre baskısını üzerimde çok hissettiğim için konuya adapte olamama stres oluşturur bende.” ÖA5

“Bazı şeyleri çok iyi yazmak istiyorum. Çoğu zaman da yazıyorum yurttta, evde. Ama bazen yazmak istediğim zaman belli bir düşünce belli bir olgunluk olmadığı için yazma kaygısından dolayı daha iyi yazamama düşüncesiyle çoğu cümleyi çoğu sayfayı yarıda bırakmışlığım olmuştur.” ÖA6

“Aklıma gelmez bazen kafam durur, yazamamaktan dolayı stres oluşur ben de derim ben yazamıyorum ya ne diye uğraşayım.” ÖA7

“Bazen aklıma gelmiyor bazen de geliyor ama başlarken sıkıntı oluyor daha çok. Bazı konular biraz mevcut iken bazılarında hiç vakıf değilsin bunların da aktarımında bazen sıkıntı oluyor.” ÖA9

“Çünkü o an çok tedirgin olurum, aklıma çok şey gelir, çok şey düşünürüm ve yazmayı o an istemem.” ÖA11

“Bu cümle beni özetliyor. Evet, o anda aklıma bir şey gelmiyor. Düzgün cümle kuramıyorum. Devrik cümleler, kaliteli cümle yok. Cümlelerim çok basit geliyor bana ortaokul, lise talebesinin kurduğu cümleler gibi geliyor bana. Küçümsüyorum kendi yazdıklarımı sevmiyorum, yeterli bulmuyorum kendimi.” ÖA12

4.2.2. Değerlendirilme Endişesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucundan elde edilen verilerden yola çıkılarak Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının nedenlerinden birinin, başkaları tarafından değerlendirilme endişesi olduğu

görülmüştür. Yapılan görüşmelerde; onların, başta arkadaşları olmak üzere öğretmenlerinin ve diğer kişilerin değerlendirmelerinden kaçındıkları görülmektedir. Bu tutumu besleyen nedenler, “Arkadaşları Tarafından Değerlendirilmenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi”, “Öğretmen Tarafından Değerlendirilmenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi” ve “Okur Tarafından Anlaşılma ya da Yanlış Anlaşılma Kaygısı” başlıkları altında ele alınmış ve belirlenen bu kodlar, tablolar ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

4.2.2.1. Arkadaşları Tarafından Değerlendirilmenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların özellikle arkadaşları tarafından değerlendirilmekten kaçındıklarını göstermektedir. Bu yönde gözlenen tutum ve davranışlar, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

9. Tablo: Arkadaşları Tarafından Değerlendirilmenin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Yazdığım kompozisyon metnini arkadaşlarıma göstermekten kaçınıyorum.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA12	8
Kompozisyon metni yazarken yazdıklarım sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan alırım.	ÖA1, ÖA2, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA10	6
Yazdığım kompozisyon metni sınıfa okunacak diye kalbim çarpmaya başlar.	ÖA1, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10	5
Yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım.	ÖA2, ÖA5, ÖA11	3
Arkadaşlarımdan benden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri beni kaygılandırır.	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10	7

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yazdıkları kompozisyon metnini arkadaşlarına göstermekten kaçındıklarını göstermektedir. Görüşmeye katılanların sekizinde bu tutum gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; onların arkadaşlarından çekinmeleri, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmak istememeleri, olumsuz eleştirilerden, alaylardan çekinmeleri, kendi yazdıklarına güvenmemeleri sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Neden yazdığın kompozisyon metnini arkadaşlarına göstermekten kaçınırsın?

“Güzel olmazsa veya biraz saçma yazmış olabileceğimi düşünerek. Belki biraz da öyle yettiğimiz için.” ÖA1

“Belki de gerçek duygu ve düşüncelerimin bilinmesini istemediğimdendir biraz kapalı kutuyum ben en yakınım bile gerçek duygularımın açığa çıkmasını istemem. Her zaman olmasa bile belirli konularda bilmelerini istemem.” ÖA2

“Ne düşünürler, kötü bir yorum yaparlar mı, bir Türkçeci olarak eleştirirler mi çok çekinirim.” ÖA3

“Pek güzel yazamama kaygısı. Güzel yazamadığım için. Güzel yazsam gösteririm de yazamıyorum açıkçası.” ÖA4

“Türkçe bölümünde okuduğum için ben bir metin yazarken yanımdaki bir arkadaşım beni seyretse düşünürüm acaba içinden geçirir mi bu kız nasıl yazıyor, yazısı ne kadar çirkin, Türkçe bölümünde okumasına rağmen noktalama işaretlerini bile bilmiyor diye düşüneceği fikri beni çok tedirgin eder. Aslında yazım güzel ama bir şey yazarken çok tedirgin oluyorum ve kolum titriyor. Kaygılarımın sebebi kendime özgüvenimin sıfır olması ve bana bakan arkadaşlarımın bana karşı önyargılı yaklaşımlarından çekiniyorum.” ÖA5

“Alaycı bir tavır içine girmelerinden korktuğum için. Kendime bile göstermekten çekinirim. Öğretmenler için de aynı cevap verildi.” ÖA7

“O anki stresten. Arkadaşlarım yazdıklarımı yadırgayabilirler, kullandığım cümlelerle gülebilirler diye.” ÖA8

“Aslında onlar da yazarken hata yapıyor ben de. Ama hatalarımın sınıfta söylenmesi biraz çekingen olduğum için de beni tedirgin ediyor.” ÖA9

“Çünkü güzel yazamadığımı düşünüyorum. Olumsuz, iyi yazamıyorum, belli bir seviyeye gelmişim, üniversite çağına gelmişim ama çok iyi cümleler kuramıyorum, böyle olunca yazdıklarımı arkadaşlarıma göstermeye cesaret edemiyorum. Yazdıklarım sınıfta değerlendirilsin istemiyorum, arkadaşlarımla paylaşmaktan çekinirim.

Arkadaşlarından gelebilecek olumsuz tepkilerden olabilir mi?

Aslında mahcup olmamak için kaçınıyorum yoksa onlardan çekindiğim, korktuğum için değil.” ÖA12

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yazdıkları kompozisyon metninin sınıfta değerlendirilmemesi için ağırdan aldıklarını göstermektedir. Görüşmeye katılanların yarısında bu tutum gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; Türkçe öğretmen adaylarının arkadaşlarından çekinmeleri, düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmak istememeleri, olumsuz eleştirilerden, alaylardan çekinmeleri, kendi yazdıklarına güvenmemeleri sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Neden kompozisyon metni yazarken yazdıkların sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan alırsın?

“Sınıfta okunacaksa ağırdan alırım güzel yazmamışım diye.” ÖA1

“Arkadaşlarım da öyle benden daha iyi değiller. Ama genel olarak geçmişten gelen bir çekingenlik var alışkanlıklar, kaygılar. Çünkü önceden yaptığımız şeyler olmadığından böyle. Belki daha önceki okul hayatımızda bu tür etkinlikler de bulunmadığımızdandır, yapmış olsaydık bu kadar çekinmezdik belki.” ÖA2

“B hocanın dersinin sonunda bütün kompozisyonlar toplatılıp yansıtılması beni çok tedirgin etmişti. Çünkü bulunduğunuz sosyal ortamı etkiliyor. Arkadaşlarınızla farklı konuşuyorsunuz, yazdıklarınız ise resmi bir dil, farklı kelimeler kullanıyorum. Yazım dili kullanıyorsunuz bu tedirginliğe sebep oluyor. Sınıfta yansıtılmaması daha iyi olur bence. Yapılabilir ama ben çekingen olduğum için... Yansıtıldığında hatalarımın ortaya

çıkacağını biliyorum, hatalarım arttıkça da yazma şevkimin azalacağı korkusuyla yazamıyorum. Diğer arkadaşlarımın hatalarını gördükçe olumlu etkisi oluyor bunun ama benden daha iyi yaptıklarını gördükçe olumsuz bir etki de oluşuyor.” ÖA6

“Evet. Geçenlerde yazdırdığınız hikâyeyi göstermemek için çok uğraştım ama en sonunda Dayanamayıp yarım bırakıp verdim. Hemen çıkıp gittim. Sebep güzel karşılanmamak ve beklentilerin altında olduğumu gördüğüm için kaygılanıyorum.” ÖA7

“Doğru çünkü tedirginliğim var. Ya kâğıdı geç veririm ya diğer kâğıtlar arasına sıkıştırırım öyle durumlarda. Çünkü en üstteki kâğıt ilk hocanın dikkati çeker.

Hatalarını öğrenmek istemez misin?

Aslında isterim ama öyle sınıfın önünde öğrenmek biraz sıkıntılı oluyor. İlk dönemki yazılı çalışmalarda hoca yazdıklarımızı slayt ile yansıtıyordu. Aslında yanlışlarımızı bir bütün olarak bir uzman tarafından gösterilmesi iyi oluyordu ama bunun nasıl düzeltilmesi gerektiği konusunda eksiklik kalıyordu. Çünkü hoca yetiştiremiyordu, sınıf kalabalık 50, 60 kişilik olunca hocanın ilgilendiği öğrenci sayısı az kalıyor.” ÖA9

“Geç veririm kâğıdı değerlendirilmesin diye. Toplumun, sınıfın önündeyiz diye böyle şeyler yazdıklarımın sınıfın önünde değerlendirilmesini istemiyorum, sıcak gelmiyor. Bana ait düşünceleri kimse duymasın, bilmesin istiyorum.” ÖA10

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların kompozisyon metinlerinin sınıfta okunacak diye çok fazla heyecanlandıklarını ve dolayısıyla kalplerinin çarpmaya başladığını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanlardan beşinde görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; onların arkadaşlarından çekinmeleri, hataların görülmesinden duyulan tedirginlik ve beğenilmeme endişesi sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yazdığın kompozisyon metni sınıfa okunacak diye neden kalbin çarpmaya başlar?

“Arkadaşlarımla paylaşmak istemem. Aslında benim mizacım gereği ben kapalı bir insanım, kendimi ifade eden biri değilim.” ÖA1

“Değil kalbimin çarpması biterim o an. Nefes almakta zorlanırım, isminin okunduğu an ben biterim. Hep dua ederim Allah’ım lütfen benim kâğıdım çıkmasın diye ama çıkarsa yer yarılr içine girerim. Çok kötü stres altındayım. Ders anlatamıyorum, bütün soruları bilmeme rağmen, asla parmak kaldırıp da sorulara cevap veremem.” ÖA5

“Kıpkırmızı kesilirim. Ya da hiç okunmasın diye hocam yazamıyorum ya da farklı bir yalan söylemeye ihtiyaç duyarım... Sanki o an tüm sınıfın gözü benim üzerimde gibi hissederim. Kızarıyorum, bir yere bakamam sadece yere bakarım. Arkadaşlarımı çok önemsiyorum, şu an için en büyük sorunum bu, atlatmam gereken.” ÖA7

“O anki stresle ne yazdığımı tam, kötü yazma ihtimali tedirgin eder. Geçen yazdığım anıyı hoca sınıfta okudu, ben dedim herkes güler ama beğenildi ama yine de tedirgin oldum yine de kızardım okunurken.” ÖA8

“Hatalarımın görünmesinden rahatsız oluyorum bütün sorunların cevabı bu aslında.” ÖA10

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yazacakları kompozisyon metni ile arkadaşlarına rezil olmaktan korktuklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların üçünde görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; yazılan yazının nitelikli olmasını istemekten kaynaklanan stres, yazılanları arkadaşlarıyla paylaşmak istememe ve özgüven eksikliğine bağlı olarak olumsuz eleştirilmekten kaçınma sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Neden yazacağın kompozisyon metni ile arkadaşlarına rezil olmaktan korkarsın?

“İsterim ki yazdığım bir şey okunmaya değer olsun. Beğenilmemek çok önemli değil ama kendim adına güzel şeyler yazmak isterim. Okunduğunda faydalı bir şey olsun isterim. İnsanların kendinden de bir şeyler bulmasını isterim. Sadece okunmak için okunmasın. Yani kendimden kaynaklı, arkadaşlardan değil.” ÖA2

“Özellikle kompozisyon yazıldıktan sonra hoca sınıf ortasında bunu okursa veya beni herhangi bir konuda eleştirirse ben bir ay boyunca arkadaşlarıma: rezil oldum, hoca bugün böyle yaptı, ben bir daha sınıfa gitmeyeceğim derim. Bu tür şeyleri takıntı eden bir insanım. Başkalarının yanında kendime özgüvenim sıfırlanıyor.” ÖA5

“Aslında ben düşüncelerimin kötü olduğundan değil, kimsenin öğrenmesini istemiyorum. Paylaşmak istemiyorum. Yazdığım şeyleri hocanın sınıfta göstermesi, okuması arkadaşlarım gördüğünde ben rahatsız olurum.” ÖA11

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, arkadaşlarının kendilerinden daha iyi kompozisyon yazabilmelerinin onları kaygılandırıldığını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların yedisinde görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; daha iyi olma hırsı, arkadaşlarını rakip olarak görme, not kaygısı, kendini arkadaşlarla kıyaslama sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Arkadaşlarının senden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri seni neden kaygılandırır?

“Bu kıskançlık değil hocam ben çok çok hırslıyım, tabi benden iyi olabilirler ama ben neden olmayayım, azimle ben onlardan iyi olabilirim hırsı. Bunun için bu daha iyi olma düşünceden stres başlıyor.” ÖA3

“Rekabet bazen oluyor çok fazla değil. Biraz olması iyi fazlası zarar.” ÖA4

“Sonuçta aynı bölümde okuyoruz ve hepimizin belli bir IQ seviyesi var. Hepimiz aynı şeyleri yapabiliriz yani. Eğer onlar yazım ve noktalamayı benden daha iyi yaparsa, yazım güzelliği gibi konularda benden iyi olurlarsa bu beni kaygıya sokar. Bunun dışında bir kaygım yok.” ÖA5

“Kaygılanırım çünkü her insan en iyisi olmak ister ben de isterim. Yazınca genellikle bir hırsla yazarsınız. Ben çoğu zaman hataya düşüyorum. Bir şeyi yazmak için önce istemeniz, düşüncelerinizi olgunlaştırmanız lazım. Ben çoğu zaman hırsla yazdığım ve başkalarının benden daha iyi yapacağını düşündüğüm için hatalara giriyorum ve beni çok kaygılandırıyor. Arkadaşlarımı her zaman arkadaşlık çerçevesi içinde görüyorum ama içsel olarak ben neden daha kötüyüm diye sorgulamaya başladığım zaman ister istemez bu bir rakip oyununa da dönüşebiliyor. Hayat şartları bazen bizim çevredeki insanlarla bir rakip olmamıza neden oluyor. Bu yazıya dönüştüğü zaman da kendini daha çok belli ediyor.” ÖA6

“İster istemez bir özgüven eksikliğine sebep oluyor. Acaba bende nasıl bir sıkıntı var, zekâ olarak düşük miyim diye düşünürüm. Beğenilmeme duygusundan onlarla kendimi karşılaştırırım rekabetten değil.” ÖA7

“İşin içinde not varsa daha tedirgin olurum.” ÖA8

“Çünkü hem bir yarış var gibi hem de sonuçta hoca derste ikimize de aynı şeyleri anlatıyor, bu sefer ben düşünürüm onun alabildiği de benim alamadığım nedir diye. O da sıkıntı oluyor. Benim eksikim ne derim. B hoca metinleri yansıtırken hepimizin yanlışları olduğunu gördüm. Açıkçası hoca odasında okuduğunda ben sadece kendimin yanlışlarının olduğunu düşünürdüm, lisede de öyleydi. Ama bunu gördükten sonra arkadaşlarımın da benim gibi hatalar yaptığını gördüm ve yazma kaygım bu dönem biraz düştü diyebilirim.” ÖA9

“Bana farklı geliyor kötü olması başkalarından. Ben de tam olarak kendimi çözmüş değilim.” ÖA10

4.2.2.2. Öğretmenin Değerlendirmesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi:

Eğitim-öğretim süreci boyunca öğrencilerin öğretmenleri tarafından değerlendirilmeleri kaçınılmazdır. Ancak Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların öğretmenleri tarafından değerlendirilmekten kaçındıklarını göstermektedir. Bu yönde gözlenen tutum ve davranışlar tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

10. Tablo: Öğretmenin Değerlendirmesinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısına Etkisi

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Yazdığım kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesi beni tedirgin eder.	ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	7
Yazdığım kompozisyon metinlerinden kötü not alacağım/iyi not alamayacağım düşüncesi beni kaygılandırır.	ÖA1, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA12	10
Kompozisyon metnini teslim ettikten sonra iyi yazamadım diye tedirginlik duyarım.	ÖA1, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA11, ÖA12	6

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yazdıkları kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesinin kendilerini tedirgin ettiğini göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların yedisinde görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; beğenilmeme endişesi, olumsuz eleştiri alma endişesi, not kaygısı, önceki öğrenim yıllarından kalma öğretmen tarafından olumsuz eleştirilme korkusu, iyi bir yazı ortaya koyamama endişesi sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yazdığım kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesi seni neden tedirgin eder?

“Beğenmezler diye. Eleştiriye açığım, değerli hocalar eleştirirse mutlu olurum ama ben biraz alınganım. Üzülürüm, hevesim kırılır, bir daha elimi atamam o kaleme. Korkum bu. Bir daha başlayamam. Eleştiriye ara sıra kapalılık var diyebilirim.” ÖA3

“Bu kaygımın sebebi daha çok lise yıllarından kalma. Yazdıklarımın hoca tarafından değerlendirilmesi, bana dönüt vermesi beni çok mutlu eder, bana değer verdiğini hissederim, yazdıklarımın bir önemi olur. Ama sınıfta bunun değerlendirilmesi biraz da benim eksikliklerimi ortaya çıkaracağından dolayı arkadaşlarım arasında sosyal ortamın etkisinden dolayı biraz beni tedirgin eder doğrusu.” ÖA6

“Beğenmeyebilir. İşin içine not da varsa o anki stresle yazdığım yazı hocanın hoşuna gitmeyebilir.” ÖA8

“Aslında biz lisedeyken pek yazı yazdırılmıyordu, yazdırıldığı zaman da hoca okuduğu zaman ben size anlatıyorum ama sen nasıl düzgün kâğıda aktaramıyorsun, neden yapamıyorsunuz gibisinden rahatsızlığını bize yansıtıyordu, bizi suçluyordu. Oradan gelen kaygıdan dolayı herhalde her hocaya böyle bir yaklaşımım oluyor.” ÖA9

“Hatalarımı, yanlışlarımı görmesi beni tedirgin ediyor. Başkası tarafından okunmak çok tedirgin edici. Geçenlerde hoca bir deneme istedi, çöp kutusu üzerine yazdım. Sonradan düşündüm acaba yanlış bir şey mi yaptım, hoca saçma mı görür, diye düşündüm.” ÖA10

“Çünkü not düşük gelecek hoca değerlendirdiğinde. Ayrıca hoca için pek bir şey ifade etmeyecek benim yazdıklarım. Belki de daha iyi yazanlar vardır. Sonuçta bir sınava tabi tutuluyoruz. Bu zamana kadar hep öyleydi. Hoca gelip diyor hadi yazın bir kompozisyon bunun 40 puanı kompozisyon gerisi diğer sorular. Hoca okuduğu zaman da zaten düşük not verir diye düşünüyorum. Yani kompozisyon beni hep tedirgin ediyor.” ÖA12

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yazdıkları kompozisyon metinlerinden kötü not alma düşüncesinin kendilerini kaygılandırıldığını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların onunda görülmektedir. Bu durumun nedenleri; ortalamaya önem verenlerin düşük not alma endişesi, en iyi olma isteği ve bu durumun yarattığı stres, yazılanların not verilerek değerlendirilmesinin yanlış olduğuna inanma, yazıyı güzel bulmama, nottan ziyade hocanın gözünde küçük düşmeme isteği ve bunun yarattığı stres şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarıyla yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yazdığın kompozisyon metinlerinden kötü not alacağın/iyi not alamayacağın düşüncesi seni neden kaygılandırır?

“Genelde sınavlarda kompozisyon varsa daha fazla puan getiriyor. Diğer sorularda eğer iyi yapmadığımı düşünüyorsam ve yazmada da genelde tedirginim, kendimi iyi hissetmediğimden sıkıntı oluyor not önemli.” ÖA1

“Yüksek not almak benim için çok çok önemli. Çünkü ortalamaya önem veriyorum, yüksek lisans yapmayı düşünüyorum etkisi var yok bilemem ama. Bir şeyden en iyisini yapmak varken sadece geçeyim diye düşünmek yanlış bence. Hedefi yüksek tutmak lazım.” ÖA3

“Tabi kötü not da alınabilir. Ama sınıf ortalamasına göre benim notum daha düşükse bunu ister istemez sorun ederim. Hoca bir konuda yazın, yazdıklarınız sizde kalacak derse rahat olurum ama puan verilecekse çok kaygı duyarım. Acaba hoca nerden kırdı bu puanları, kesin yazımın güzel olmadığından ve noktalamadan filan diye düşünürüm. Yoksa bilgimin yetersizliğinden değil.” ÖA5

“Genellikle kompozisyon derslerine not verilmesi benim hiç istemediğim, tasvip etmediğim bir değerlendirme şeklidir. Çünkü kişinin kendi düşüncesinden hareketle yazdığı bazı şeyler var, kişiye göre değişir, orda herkes kendi düşüncesini yazıyor. Tabi hocanın kendine göre bir değerlendirme şekli vardır doğru ya da yanlış olabilir. Not kaygısıyla yazmayı hiç sevmiyorum gerçekten. Bunu yazdığım zaman da içimde istediğim bir şekil oluşturamıyorum ve bu hata yapmama neden oluyor ve sonuçta bütün şevkimi kırıyor yazmaya karşı.” ÖA6

“Mesela C hoca yazım ve imlaya, metin düzenine çok önem verir. +20 puanı kompozisyon olan bir sınavda ben o kısmı kafadan silerim. Çünkü her zaman göze almışımdır o +20 puanı kaybetmeyi. Elimde bir sıkıntı mı var bilmiyorum güzel yazamıyorum, yapamıyorum. Bazen kelimeler arasında, iki hece arasında bazen boşluklar filan oluyor bilinç dışı olan bir şey. Düzeltmeye çalışıyorum. Hoca eğer kompozisyon yazıp not alacaksınız dediğinde ben baştan kaybettim, pes ettim diye düşünürüm. Bu kaygımın daha çok artmasına neden oluyor ve kaybetmişlik, kabullenmişlik hissini uyandırıyor. Kompozisyon haricinde not kaygım yok çünkü derslerin telafisi var, seneye geçerim diye düşünürüm.” ÖA7

“Not çok önemli değil çünkü ben elimden gelenin en iyisini yazmaya çalışıyorum zaten. Not olmasa da bir yazımı hoca istediği ve değerlendireceği için o beni daha çok tedirgin eder. Not verse geçer ya da kalırım sorun değil. Ama değerlendirmesi bizi bazı açılardan ölçmesi anlamına gelir bu benim için daha önemli. Eğer bir eksiklik varsa ilerde mezun olduğumda öğrencilerime karşı eksik olacağım anlamına gelir ve bu beni tedirgin eder. Not değil, o hocanın gözünde daha önemli.” ÖA9

“Sadece kötü not değil. Hocaya karşı bir şeyler kanıtlanması gerekir belli bir seviyeye gelmiş birinin belli şeyleri kanıtlaması gerekiyor yazma konusunda. Bende Türkçe eğitimine gelmişim ancak çok fazla yazamadığım için bu da bana kaygı veriyor.” ÖA12

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların kompozisyon metnini teslim ettikten sonra iyi yazamadıklarını düşünerek tedirgin olduklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların yarısında görülmektedir. Bu durumun nedenleri arasında; kendi yazdığını beğenmeme ya da yazdıklarını yeterli bulmama, not kaygısı taşıma, iyi bir metin yazamamış olmanın verdiği tedirginlik sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Kompozisyon metnini teslim ettikten sonra iyi yazamadım diye niçin tedirginlik duyarsın?

“İyi not alır mıyım, acaba noktalamada, cümle kurmada yanlışlık yaptım mı diye düşünür tedirgin olurum.” ÖA1

“Bende hep olur bu. Yazdım bitti olmuyor bende. Yazım yukarı kaydı mı, büyük küçük harflere dikkat ettim mi, noktalamaya dikkat ettim mi, cümleleri güzel ayırdım mı diye düşünürüm hep.” ÖA5

“En başta yazamamaktan. Hiçbir zaman kendi yazdığım kompozisyonu beğenmedim beğenmem de. Hoca olsam kendime ne kadar puan veririm diye düşünürüm, çok yüksek olduğumu da düşünmem hiçbir zaman. Ben de hep böyle bir kaygı var.” ÖA7

“Teslim ettiğim gibi kaygılanırım ama belli bir süre geçtikten sonra biraz daha rahatlıyorum. Sınavlardan da bir hafta geçtikten sonra iyi kötü biraz ferahlıyorum.” ÖA9

“Aslında benim için başlamak biraz zor. Başladıktan sonra illaki iyi bir şekilde bitirmeye çalışıp veririm. Verdikten sonra iyi yazamadım daha iyi olabilirdi diye biraz tedirgin olurum.” ÖA11

“Yazamamak ve hocanın değerlendirmesi. Mesela metin tahlili diye bir ders var, şimdiden düşünüyorum kesin kompozisyon yazılacak. Acaba geçer miyim diye şimdiden düşünüyorum.” ÖA12

4.2.2.3. Okur Tarafından Anlaşılmama/Yanlış Anlaşılma Kaygısı:

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların, anlaşılmama ya da yanlış anlaşılma kaygısı taşıdıklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların dokuzunda gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini tam olarak ifade edemediklerine inanmaları, olumsuz eleştirilmekten kaçınmaları, okurun kendilerini yanlış anlayabileceğini düşünmeleri ve bunlardan kaynaklanan tedirginlik şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yazarken okur tarafından anlaşılmama ya da yanlış anlaşılma düşüncesi seni neden kaygılandırır?

“Kendimi iyi ifade ettim mi, benim ne demek istediğimi tam olarak yansıttım mı diye endişelenirim.” ÖA1

“Ben uzun cümleleri çok severim. Geçenlerde arkadaşım ile oturup bir cümle yazdık nokta koymayacağız ve saçmalamayacağız diye. 45, 50 kelimedenden oluşacaktı. Ben 50 kelimelik bir cümle yazdım, muhteşem bir cümle yazdık. Ama ben düşünüyorum ya karşımdaki bunları anlamazsa. Basit bir örnek olacak ama bir cümlede zinhar kelimesini kullanmıştım arkadaşım anlamadı ben çok üzüldüm. Cümlem çöpe gitti dedim. Bir daha o cümleye bakmadım bunlar benim için çok önemli.” ÖA3

“Ben bir konuda çok güzel yazdığımı inanırım ama karşıdaki de benim gibi düşünüyor mu ya da benim anlattığım şekilde karşıdaki aynısını anladı mı diye kaygılanırım. Kendimi bildim bileli bilmeme rağmen parmak kaldırıp da bir soruya cevap vermedim. Çünkü ben eleştirilmekten çok korkarım, insanları çok fazla önemsiyorum, sadece okul değil özel hayatımda da insanları, sıradan şeyleri çok takarım.” ÖA5

“Genelde bir şeyleri anlattığım zaman bazen çok iyi yazdığımı düşünüyorum. Ama karşımdaki bunun olumsuz yanlarını bulduğu zaman artık karşımdakinden şüphelenirim. Çünkü bazen ne kadar iyi yazarsanız yazın insanlar sizin başarılı olduğunuz fikrini kabul etmek istemezler, başarısız yanlarınızı görmek isterler ve bu da sizin kafanızda yeni bir düşünceye yol açıyor ve tedirgin olmanıza sebep oluyor.” ÖA6

“Sadece bende mi böyle bir şey var bilmiyorum ama benim konuştuğumda ve yazdığımda kullandığım kelimeler çok anlama geliyor. Tedirginlik oluşturuyor bu, ben iyi anlamını kullandım ama acaba kötü anlam mı anlaşılıyor.” ÖA7

“Kendi kafamda bu beğenilmemeyi yaratmış olabilirim. Ortaokul, liseden gelen bir şey olabilir.” ÖA8

“Hafif kaygılandırıyor. Yazarken kendi düşüncelerimi yazıyorum benim için doğru olan başkası için olmayabilir ama onlar benim düşüncelerim olduğundan çok da önemsemiyorum bazen kaygılandırır sadece.” ÖA9

“Gereksiz, alakasız bir şey yazmış diye düşünebilirler. Şu ana kadar yazdıklarımı başkasının beğendiğini hiç görmedim hep güldüler, ilginç buldular. Destekleyen çok az. Desteklendiğin zaman insanın öz güveni oluyor kendine. Hep bilindik şeyler sıradan şeyler. Arkadaşlar dostluk üzerine yazarken ben çöp kutusunu yazdım mesela. Çöp kutusunun hayatımızda çok önemli bir yeri vardır bence. Bu odada olmazsa eğer nereye atarız çöpleri. Hayatımızın önemli bir parçasıdır tek bir cümleyle.” ÖA10

“Ben bazen düşüncelerimi rahatça dökemiyorum. Karşıdaki kişinin kesinlikle yanlış anlayacağından, bundan rahatsızlık duyacağından dolayı pek açıkça o düşüncüyü savunamam, yazamam.” ÖA11

4.2.3. Konunun Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak onların yazma kaygılarının nedenleri arasında konudan kaynaklanan kaygının olduğu da görülmüştür. Bu yönde belirlenen kodlar tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

11. Tablo: Konunun Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Yeterli bilgiye sahip olmadığım bazı konularda kompozisyon metni yazmak beni endişelendirir.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11	11
Sevdiğim/bildiğim bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklerim.	ÖA3, ÖA5, ÖA7, ÖA9, ÖA12	5
Bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarımı unuturum.	ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA11	5

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların yeterli bilgiye sahip olmadıkları bazı konularda kompozisyon metni yazmanın kendilerini endişelendirdiğini göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılan on iki adayın on birinde gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; daha iyi yazma isteği ve bunun yarattığı stres, yanlış veya yüzeysel yazma endişesi, bilgisiz görülme endişesi şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Yeterli bilgiye sahip olmadığım bazı konularda kompozisyon metni yazmak seni neden endişelendirir?

“Bilmiyorum yeterli olmayınca tedirgin oluyorum. Ya olmazsa güzel bir şey diye. Belki çok mükemmel bir şey ortaya çıksın istiyorum ve bu çıkmayınca da kendimi rahatsız hissediyorum.” ÖA1

“Olay hakkında bir fikrim yoksa yanlış yazmaktansa hiç yazmamayı tercih ederim. Genel fikirler yazarım ama derinlemesine bir fikir yazabileceğimi faydalı olabileceğimi düşünmüyorum.” ÖA2

“Çok endişelendirir. Çünkü bir konu hakkında bilginiz yoksa onu yorumlayamazsınız. Kompozisyon yazacak kişinin bilgisi çok önemli çünkü bilgisi olmadan onu açıklayamaz, yorumlayamaz. Ben böyle bir durumda yazmam yani.” ÖA3

“Aslında öğreniyoruz biliyoruz nasıl olabilir giriş gelişme sonuç cümlesini ama o anda nerden başlayacağını tam bilemiyorsun veya giriş cümlesini yazarken sonrakileri düşünüyorsun ister istemez bu da karışıklığa sebep oluyor.” ÖA4

“Sınıf ortamında hoca aniden bir konu verip yazmamı isterse tedirgin olurum çünkü o konu hakkında önbilgi olmasa bu beni tedirgin eder. Acaba hoca değerlendirecek mi ya da benim hiç mi genel kültür bilgim yok diye düşünürüm.” ÖA5

“Çoğu zaman şiir olmak üzere bazı yazılar yazıyorum. Bazen bilmediğim kelimeleri kullanıyorum. Bu ve yeterli olmadığı konularda yazdığım zaman bazen başıma dert açıyor. Bu da beni tedirgin ediyor. Lise yıllarında bir deneme yazmıştım, bilmediğim kelimeleri kullandığımdan ve sözcükler uyumsuz olduğundan katıldığım yarışmayı kazanamamıştım.” ÖA6

“Bu herkesi tedirgin eder. Sahip değilsen yazamazsın, bir eksiklik vardır. Tam olarak ne demek istendiğini, benden ne istediğini algılamaya çalışırım bu da zaman alır.” ÖA7

“Bu herkesi endişelendirir bence. Bilmediğin bir konuda ne yazacağını bilmezsin ve dolayısıyla endişeli olursun.” ÖA8

“Aslında biraz bilgi eksikliği biraz da tedirginlikten. Çünkü yeni ya da hiçbir bilgi sahibi olmadığımız bir konuda yazmak, o konuyu doğru düzgün yazabildim mi, doğru aktarabildim mi, hocanın gözüne nasıl gelecek acaba diye kaygım oluyor. Mesela masalın özelliklerini bilmeyen birisi masalı yazmaya kalkışırsa eksiklikler daha çok olacak ve anlatım açısından da eksik kalacak.” ÖA9

“Daha iyi açıklayamamak, yeterli seviyeye ulaşamadığım için yeterince anlatamamak. İyi bildiğim konuda çok fazla tedirgin olmam çünkü ne yazacağımı bilirim.” ÖA10

“Çünkü bir konuda bilgim yoksa veya çok az şey biliyorsam bir hata yaparım, yanlış bir şey yaparım diye korkarım.” ÖA11

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların sevdiği/bildiği bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklediğini göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların beşinde gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; beğenilmeme endişesi, yazma konusunda özgüven eksikliği, yazım ve noktalamada veya yorum yapma konusunda Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini

yetersiz bulmaları şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Sevdiğin/bildiğin bir konuda bile kompozisyon metni yazarken neden paniklersin?

“Güzel olacak mı, hoca beğenecek mi diye düşünürüm, beğenilme endişesinden.” ÖA3

“Konuyu çok iyi bilsem de konuya çok iyi hâkim olsam da şeyi düşünürüm, ya noktalama ve yazım yanlışım varsa diye kaygılanırım, hoca kızar ya da dalga geçerse.”

ÖA5

“Aslında biraz özgüven eksikliği de var yazma konusunda, fikirlerimi başkalarına aktarmak konusunda. Kendime çok güvenemiyorum bu konularda.” ÖA9

“Yazamama korkusundan. Aslında insan bilgili olduğu konuda yazar. Benim problemim daha çok ‘hadi bir şey yaz’ denildiğinde sıkıntı yaşıyorum. Genelde yorum yapılması gereken konularda etkili olmadığımı düşündüğüm için kaygılanırım. Ancak bilgili olduğum konularda yazarım ama iyi cümleler olmaz. O da beni gerer, kaliteli cümleler olmaz eğer değerlendirilecekse, değerlendirilmeyecekse saklarım kendime kalır o.” ÖA12

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onların bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarını unuttuklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların beşinde gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; yazma konusunda özgüven eksikliği, stres, hazırlıksız yazma durumunda duyulan tedirginlik, yazım ve noktalamada veya yorum yapma konusunda Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz bulmaları ve yazma anında akla gelen çok fazla düşünceyi bir düzene sokamama ve karışıklıktan doğan unutma şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca neden yazacaklarımı unutursun?

“Çok hâkim olmadığım bir konu ise yazacaklarımı unutabilirim. Belki de bu bir özgüven eksikliğinden de kaynaklanıyor olabilir, derinlere inecek olursak.” ÖA2

“Stresten. Düşüncelerimi organize edememekten değil. Mesela sahil kenarına gittik dün. Hoca paçalarımızı toplayıp denize girin dedi o an benim ne düşüncelerim vardı. O

şekilde yazsam muhteşem bir deneme ortaya çıkacaktı ama çıktık aradan beş dakika geçti unuttum. Cümlelerin ana başlıkları kaldı sadece aklımda devam ettim ama o kadar güzel olmadı. Yine telaş başladı, yanımda bir sürü arkadaşlarım var, acaba onlarınki daha mı güzel olacak, acaba ben onlar kadar güzel yazamayacak mıyım gibi düşünceler hep...” ÖA3

“Nerden başlayacağını bilmiyorsun karıştırıyorsun bu sefer. Girişi yazdığında sonrakileri unutuyorsun o karışıklıktan kaynaklanan bir unutma.” ÖA4

“Bir şeyi anlatmak istediğiniz zaman düşüncelerinizin belli bir olgunluğa erişmesi lazım. Hocalar önceden bir bildirim yapmadan bilgilendirmeden hazırlıksız yazdırınca beni çok heyecanlandırıyor. Önceden hangi türde, hangi konuda bildirilirse daha iyi yazabilirim.” ÖA6

“Yazılacak konu hakkında fikirlerim varsa o an çok şey düşünürüm. Sürekli farklı cümleler aklıma gelir. Neyi yazacağımı unuturum. Bir şey yazacakken başka şeyler aklıma geldiğinde o cümleyi unuturum artık yazmama isteği gelir.” ÖA11

4.2.4. Ortamın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların yazma kaygılarının nedenleri arasında ortamdan kaynaklanan kaygının olduğu da görülmüştür. Bu yönde belirlenen kodlar tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

12.Tablo: Ortamın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak beni tedirgin eder.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	12
Sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beynim durur kalır.	ÖA2, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA9	5
Sınıf dışında ve yalnız başıma bile kompozisyon metni yazmaktan kaçınıyorum.	ÖA7, ÖA10, ÖA12	3

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, sınıf ortamında kompozisyon metni yazmanın onları tedirgin ettiğini göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının tamamında gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; hazırlıksız yazma durumunda duyulan tedirginlik, sınıftakiler tarafından değerlendirilme endişesi, yazıya odaklanamamak, dikkat dağınıklığı, beklentileri karşılayamama endişesi, özgüven eksikliği, düşüncelerini yazıyla yeterince açıklayamamak şeklinde sıralanabilir. Bazı Türkçe öğretmen adayları ise ortam neresi olursa olsun yazamadıklarını belirtmektedir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak seni neden tedirgin eder?

“Sınıfta hazırlıklı değilsem bir şey aklıma gelmiyorsa tedirgin oluyorum. Ne yazacağıma konsantre olamıyorum. Sürekli yazıp siliyorum. Cümleyi tam düzeltemiyorum. Konuya göre yani. Konu hakkında bir fikrim varsa sorun olmaz pek ama ilk defa karşılaştığım bir şey ise biraz tedirgin olurum.” ÖA1

“O an duygularımı doğru ifade edememekten biraz çekiniyorum belki de. Ya da hoca sınıfta okursa sınıftakilerin tepkilerinden değil de yanlış anlaşılma biraz tedirgin eder beni.” ÖA2

“Evde yazınca çok rahat oluyorum ve D hocanın yanında da rahat oluyorum. Sağ olsun okuyor, beğeniyor. Ama sınıf ortamında herkesin okuyacağını bilsem yazamam. Cümleleri birbirine karıştırırım. O ne düşünür, bu ne düşünür, şu ne yapar diye çekiniyorum yoksa kendime güvensizlikten değil.” ÖA3

“Sınıf ortamında belli bir sürede yazmak ve dikkat dağınıklığı da oluyor. Kendi başına yazmakla kalabalık bir ortamda yazmak arasında fark var diye düşünüyorum.” ÖA4

“Eskiden beri ben böyleyim. Kendime olan özgüvenim sıfır. Özellikle sınıfta yazdığım şeyi hoca okursa ve hep de şansına okuyorlar böyle bir durumda noktalama işaretlerinde filan yanlışım olmuşsa Türkçeci olduğum için bu bende kaygıya sebep oluyor.” ÖA5

“Sınıf ortamında bir şey yazdığınız zaman bazen karşıdakilere bazı düşünceleri aktaramamak kaygısıyla bazı şeyleri yazamıyorsunuz. Tabi düşündüklerimizin belli bir olgunluğa erişmesi için yalnız kalmaya ihtiyacınız oluyor. Ben bir şey yazacağım zaman genellikle tek başıma kalmayı tercih ediyorum. Fiziki etkenlerin ortadan kalkması için daha rahat hissedersen daha rahat yazarım.” ÖA6

“Daha önce bize adamakıllı kompozisyon yazmayı öğretilmediler. Baştan salma öğretiler. Şimdi üniversitedeyiz ve bizden beklentileri olanlar var. Daha iyi doğru düzgün yazmamız gerekir. Biz de yazamamaktan korkuyoruz. Ben her daim yazmaktan korkmuşumdur. Bir kaygım var ister istemez benim yazdığımı arkadaşım çocukça bulabilir diye. Bunlardan dolayı yazmıyorum. Ev ortamında arkadaş yok diye biraz daha rahat olurum ama yalnızken bile çekinirim. Öz güven eksikliğim oluyor ben yazamıyorum, yazamam diye düşünüyorum, bir kırılma oluyor.” ÖA7

“O an spontane olmadığı için, resmi bir şey olduğunda sıkıntı oluyor. Kendi kendime yazsam sorun olmuyor ama biri elime verip yaz dediği zaman tedirgin oluyorum.” ÖA8

“Çünkü ben yazarken düşüncelerimi tam olarak kâğıda aktaramıyorum ya da eksik aktarıyorum. Hoca da bu yazıları sınıfta okuyunca haklı olarak da biraz kaygılanıyorum.” ÖA9

“Eskilerden de geliyor. O konu hakkında bir düşünce üretmiyorum, hocalara vermek tedirgin ediyor beni, nasıl yazacağımı bilemiyorum. Başka bir ortamda olsa daha rahat olurum. Aslında yalnız olduğumda fikirlerimi açıkça ortaya koyabiliyorum.” ÖA10

“Çünkü düşüncelerimi açıkça açıklayamıyorum. Ben çok içime kapanık biriyim böyle bir yapım var. Hangi ortamda olursa olsun pek konuşmamam, evet ya da hayır şeklinde cevaplar veririm. Bu hep böyle oldu. Yazma konusunda da aynı şekilde. Aslında yazdığımda çok iyi yazıyorum ama bunu kimsenin görmemesi gerekiyor. Düşüncelerimi kimsenin öğrenmesini istemiyorum.” ÖA11

“Ortam fark etmiyor benim için, çocukluğumdan beri nerde olursam olayım yazamıyorum, çok fazla kendimi ifade edemiyorum.” ÖA12

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onlardan bazılarının sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken adeta beyinlerinin durduğunu göstermektedir. Bu tutum, görüşmeye katılanların beşinde gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; Türkçe öğretmen adaylarının o an çok fazla şey düşündükleri ancak düşündüklerini organize edemedikleri, yazacaklarını aktarmada sıkıntı çekmeleri, yazarken çok heyecanlanmaları şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beynin neden durur kalır?

“O her zaman oluyor. O an aklıma bir şey gelmiyor, içimden bir şey yazmak gelmiyor. O anda yazamıyorum perde iniyor.” ÖA2

“Normalde genel kültür olarak bilgili bir insan olduğuma inanırım. Fakat bildiğin şeyi aktaramamanın, anlatamamanın verdiği bir sıkıntı o. Biliyorsun ama aktaramıyorsun acı bir şey.” ÖA5

“Aklıma çok şey geliyor ama organize edemiyorum. İki olayı nasıl bağlayacağımı düşünemiyorum. Yazdıklarımı sonradan beğenmiyorum çok düşük seviye gibi geliyor, yetersiz geliyor bana.” ÖA7

“Çok heyecanlandığım için ve az olan yazma becerim birleşince facia ortaya çıkıyor.” ÖA9

Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, onlardan bazılarının sınıf dışında ve yalnızken bile kompozisyon metni yazmaktan kaçındıklarını göstermektedir. Bu tutum görüşmeye katılanların üçünde gözlenmektedir. Bu durumun nedenleri; Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini yazıyla ifade etmeye

ihtiyaç duymamaları, kendilerini yazıyla iyi ifade edememeleri, öğrenim hayatı boyunca kendilerinden yazmaya yönelik faaliyetlerin çok istenilmemesi hatta öğrenim görmekte oldukları bölüm olan Türkçe eğitimi bölümüne yazma becerilerinin ölçülmeden gelmeleri şeklinde sıralanabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru ve örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır.

Sınıf dışında ve yalnız başına bile kompozisyon metni yazmaktan neden kaçırırsın?

“Yalnızken belki biraz daha rahat yazarım ama çekingenlik yine oluyor.

Hayatın boyunca kendini hiç yazarak ifade etmeye ihtiyaç duydun mu?

Hayır, duymadım çok.

Buraya kadar hiç yazmayarak mı geldin?

Yazdım, lise sona kadar da düzenli bir defterim, notlarım vardı ama üniversitede notlar sağdan soldan alınıyor. Baktım kimse sınıf ortamında yazmıyor, ben de yazmadım. ÖA7

“Gerekmedikçe hiç yazmam, ihtiyaç duymam.” ÖA10

“Yine yazamama korkusundan, yetersizlikten kaynaklı. Daha önce söylediğim gibi ortam fark etmiyor benim için, çocukluğumdan beri nerde olursam olayım yazamıyorum, çok fazla kendimi ifade edemiyorum.

Yazmak sanki senin kâbusun gibi ve üniversiteye kadar hiç yazmamış gibisin. Hiç kendini yazarak ifade etme hissi, ihtiyacı duydun mu hayatın boyunca?

Hayır, kendim oturup da hiç yazmadım sadece istenilince yazıyorum. Ama keyfine hiç yazmaya ihtiyaç duymadım. Günlük yazmaya çalışıyorum ama bana çok boş, manasız geliyor. Evet, yazıyorum o gün yaptıklarımı ama bana çok saçma geliyor.

Bugüne kadar yazmadan nasıl geldin?

Eğitim sistemi benden yazma istemedi ki çok, test ile soru çözerek geldim bu sıralara. Yazma ölçü olmadı ki hiç, benden istenen yazmak değildi sadece tarih, coğrafya, matematik, Türkçe bilersen üniversiteye gidebilirsin denildi, yazmam istenmedi, ölçülmedi ki.” ÖA12

4.2.5. Zamanın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verilerden yola çıkıldığında; onların yazma kaygılarının nedenleri arasında zamandan kaynaklanan kaygının olduğu da görülmüştür. Görüşmeye katılan on iki adayın on birinde, sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca panik oldukları gözlenmiştir. Bu durumun nedenleri arasında; Türkçe öğretmen adaylarının kısıtlı bir zamanda yazmak istediklerini yetiştirememeye korkusu, sınırlı bir zamanın onları heyecanlandırması, sınırlı zamanın yarısının düşünmekle geçmesi ve dolayısıyla kalan sürenin yetersiz görülmesi, yazılması istenen konu hakkında bilgi sahibi olup olmama durumu sayılabilir. Bu koda ilişkin Türkçe öğretmen adaylarına yöneltilen soru, tablo ve örnek Türkçe öğretmen adayı ifadeleriyle birlikte aşağıda yer almaktadır.

13. Tablo: Zamanın Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkileri

Madde	Türkçe Öğretmen Adayı Kodu	F
Sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca panik olurum.	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA11, ÖA12	11

Sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca neden panik olursun?

“Zaman sıkıntısı oluyor ya yetiştiremezsem uzun mu yazsam kısa mı. Belki söylemek istediklerimi yazamazsam, kısa olsa güzel olur mu, uzun olsa yetişir mi diye.” ÖA1

“O an gerçekten insanın beyni duruyor. Sınırlı bir zaman değil de geniş bir zamanda başka bir ortamda duygularımı daha iyi ifade edebilirim. Sınıfta insan belki heyecanlanabilir, aklıma bir şey gelmeyebilir ama başka bir ortamda daha rahat yazabilirim.” ÖA2

“Vaktim olmalı. O anda kafam başka yere gidebilir, belki daha sonraki dakikalarda ilham alacağım. Kendimi sınırladığımda hiçbir şey yapamıyorum.” ÖA3

“Çünkü bir şey yazılacağı zaman bunun belli bir aşamayı aşması lazım. Ama sınırlı bir zamanda olunca hatalar ortaya çıkıyor. Bunu aşmak için belli zamana ihtiyaç duyuluyor. Benim de o zamanı almak için derste genellikle bu tür etkinliklere katılmamayı tercih ediyorum.” ÖA6

“Ne yazacağımı bilemem ki, dizginleyene kadar zaman geçer... Benim gibi biri için biraz daha fazla zaman lazım bence. Daha geniş zamanda biraz daha rahat olurum.” ÖA7

“O an ne yazacağımı toparlamaya çalışırken heyecanlanırım, yazıya aktarmakta sıkıntı çekerim. Yarım saatte veya 40 dakikada bir kompozisyon kolay kolay yazılmaz bana göre. Ne yazmak istediğime o an karar veremem. Konu varsa belki daha iyi yazabilirim ama yoksa daha çok zorlanırım. Geniş zamanda daha iyi yazabilirim.” ÖA8

“Aslında geniş bir sürede insan genelde tek başına oluyor ve daha serbest ve rahat oluyor. Bir de süre kısıtlı olunca bunun yarısını düşünmekle geçiriyoruz bir de bunu kâğıda aktarırken yazıp silme aşaması oluyor. Bu sefer yetişemiyor ve eksik kalıyor.” ÖA9

“Sınavlarda mesela deneme yazmamız istendiğinde süre de sınırlıydı, tedirgin oldum, üstünden geçtim öylesine. Eskiden biz daha 6, 7. sınıfta iken bir hocamız yazmamızı istiyordu ve hata yapmamızı asla istemiyordu çok korkuyorduk ondan. Bir faydasını görmedik yani.” ÖA10

“Kötü yazarım ya da hoca veya başkaları okuduğunda düşüncelerimin kötü olmasını istemem. Aslında ilhama bağlı, o anki psikolojik durumuma bağlı. Bazen sınavlarda hoca aniden istediğinde çok iyi de yazabiliyorum bazen kötü.” ÖA11

“Çünkü çok fazla bir şey yazamayacağım için daha fazla tedirgin olurum zaten yazamıyorum, benden istenen şeyi yapamıyorum. Yapamadığım için de geriliyorum.

Daha geniş bir zaman olsa yazmanı etkiler mi bu durum?

O konuda çok tecrübem yok aslında yani yazma konusunda çok fazla tecrübem olmadığı için bundan kaynaklanıyor olabilir bunlar.” ÖA12

4.3. Yazma Kaygılarını Besleyen Nedenleri Rapor Eden Görüşme Verilerinin Ölçekte İfade Edilen Nicel Bulguları Açıklamadaki Etkisi

Bu araştırmanın ilk ayağını oluşturan nicel yöntem ile Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri belirlenmiştir. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yazma kaygılarının cinsiyete ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ölçülmüştür. Ancak yazma kaygısı yüksek olan veya orta düzeyde olan Türkçe öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenlere nicel verilerle ulaşmak olanağı olmadığından nitel yöntemlerden biri olan görüşme yöntemine başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen durumlar birkaç başlık altında toplanmıştır. Buna göre Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ağırlıkta; düşüncelerini yazıya aktarmada zorlanmalarından, değerlendirilme endişesinden, yazılacak konudan, ortamdaki ve kısıtlı bir zaman diliminde yazmak durumunda kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu başlıklar çerçevesinde Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen nedenler kodlanarak, tablolar ve örnek Türkçe öğretmen adayları ifadeleriyle birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Böylelikle nicel veri ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini çizerken, nitel veri ve analizler katılımcıların kendi yazma kaygılarıyla ilgili görüşlerini daha derinlemesine araştırmaya olanak sağlayarak elde edilen istatistiksel sonuçları sadeleştirilmiş ve açıklamıştır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Araştırmada nicel ve nitel veriler kullanıldığı için sonuçlar da benzer şekilde iki kısımda ele alınmıştır.

Yazma kaygısına ilişkin nicel bulgulardan elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (% 70,10) yazma kaygısı düzeyi düşüktür. Türkçe öğretmen adaylarının % 27,32'lik kısmının yazma kaygısı orta düzeyde iken oldukça az sayıda Türkçe öğretmen adayının (% 2,58) ise yazma kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının düşük seviyede olduğunu göstermektedir.
2. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, yazma kaygısının cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.
3. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, sınıf düzeyinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Yazma kaygısına ilişkin nitel bulgulardan elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazılacak derslere karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Görüşmeye katılan Türkçe öğretmen adaylarının yarısı (altı öğrenci) kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçındığını, yedisi ise kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre daha endişeli olduğunu belirtmiştir. Bu tutumları besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının bir anda kompozisyon yazma ile karşı karşıya kalınca tedirgin olmalarından, öğrenim

hayatlarının ilk yıllarından itibaren yazma konusunda yaşadıkları olumsuz deneyimlerden, yazılanların derste değerlendirilme düşüncesinin yarattığı endişeden, öğrenim hayatı boyunca yazmadan ziyade test tekniğini kullanarak üniversiteye kadar gelmelerinden ve dolayısıyla yazma konusunda kendilerini yetersiz bulmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

2. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazma ödevine karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Görüşmeye katılanların onu, verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini dert/sorun etmektedir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının asla iyi yazamayacaklarına olan inançlarından, bir ödevi layıkıyla yerine getirme isteğinin oluşturduğu fazla baskıdan veya yazım ve noktalamada hata yapmamak için verilen önemin kompozisyon yazmanın önüne geçmesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

3. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazmaya başlamadan hemen önce yazmaya karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının onu, iyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesinin onları strese soktuğunu; yarısı, kompozisyon yazarken yazım ve noktalama hatası yapmak düşüncesinin onları yazmaktan alıkoyduğunu; beşi, düşüncelerini yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olduğunu; sekizi, kompozisyon metni yazmak gerekecek diye/yazmak durumunda kalınca kalplerinin çarpmaya başladığını; dördü ise kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydurduğunu belirtmiştir. Bu tutumları besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının okudukları alan itibarıyla hem kendilerinin hem de çevrenin beklentilerinin bilincinde olmaları ve bu sorumluluğun onlar üzerinde oluşturduğu baskıdan, geçmişten gelen yazamamaktan ötürü maruz kaldıkları olumsuz eleştirilerden, kendilerini yazım ve noktalamada yeterli bulmamaları ancak bazı hocaların yazım ve noktalamaya fazlaca önem vermelerinden dolayı bu durumun onları strese sokmasından, yazıyla kendilerini tam olarak ifade edemediklerini düşünmelerinden, yazılan yazının düşünceleri açığa vuran/ifşa eden yönünün onları tedirgin etmesinden, başkalarınca değerlendirilme korkusundan, beğenilme isteğinden,

hazırlıksız ve sınıf ortamında kompozisyon yazmanın stres oluşturmamasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

4. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden, onların kompozisyon yazımı sırasında yazmaya karşı bazı olumsuz tutum ve davranışlara sahip oldukları belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının yedisi, kompozisyon yazarken vücutlarının kasıldığını veya kendilerini halsiz hissettiklerini; beşi, düşüncelerini yazılı metin haline getirememenin onları kaygılandırıldığını; yedisi, kompozisyon metnini yazmaya başlayamamanın onları paniklettiğini; yedisi, yazarken düşüncelerini organize edememenin onları strese soktuğunu; sekizi, yazacak bir şey akıllarına gelmediği için yazmaktan kaçındıklarını ifade etmişlerdir. Bu tutumları besleyen nedenlerinin; ders hocalarından gelebilecek olumsuz eleştirilerden çekinmeden, yazılması istenen konu hakkında fikir sahibi olunup olunmamasından, öğrenim görülen bölüm gereği yazma ve noktalama konusunda kusursuz olma isteği ve bu durumun yarattığı kaygıdan, en iyisini yapma isteği ve bunun getirdiği stresten, sınıf ortamında yazmaktan duyulan rahatsızlıktan, yazıya iyi bir giriş yapma isteği ve bu durumun yarattığı kaygıdan, beğenilmeme endişesinden, yazıya nasıl başlanacağına karar vermede zorlanmadan, Türkçe öğretmen adaylarının düşüncelerini yazıyla yeterince ifade edemediklerine inanmalarından, tutarlı, planlı bir metin oluşturamama kaygısından, bazı Türkçe öğretmen adaylarının bir konu bulup yazmada sıkıntı yaşamalarından, bazılarının yazma anında çok şey düşündükleri ancak bunları yazıya geçirmede sıkıntı yaşamalarından, bazılarının ise düşündükleri fikir ve akıllarında kurdukları düşünceleri küçümsemelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda onların yazma kaygılarının nedenlerinden birinin değerlendirilme endişesi olduğu belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının başta arkadaşları olmak üzere öğretmenlerinin ve diğer kişilerin değerlendirmelerinden kaçındıkları görülmüştür. Arkadaşları tarafından değerlendirilmenin, onların yazma kaygısına etkisini ölçen sorulara yönelik olarak, Türkçe öğretmen adaylarının sekizi yazdığı kompozisyon metnini arkadaşlarına göstermekten kaçındığını; altısı kompozisyon metni yazarken yazdıkları sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan aldıklarını; beşi yazdığı kompozisyon metni sınıfa okunacak diye kalplerinin çarpmaya başladığını; üçü yazacakları

kompozisyon metni ile arkadaşlarına rezil olmaktan korktuklarını; yedisi ise arkadaşlarının onlardan daha iyi kompozisyon yazabilmelerinin kendilerini kaygılandırıldığını belirtmişlerdir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmak istememelerinden, kendi yazdıklarına güvenmemelerinden, hataların görülmesinden duyulan tedirginlikten, beğenilmeme endişesinden, yazılan yazının niteliğini fazlaca önemsemeden, özgüven eksikliğine bağlı olarak olumsuz eleştirilmekten kaçınmadan, daha iyi olma hırısından, arkadaşlarını rakip olarak görmekten, not kaygısından ve kendilerini arkadaşlarıyla kıyaslamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

6. Öğretmen tarafından değerlendirilmenin Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısına etkisini ölçen sorulara yönelik olarak, Türkçe öğretmen adaylarının yedisi yazdığı kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesinin onları tedirgin ettiğini; onu yazdığı kompozisyon metinlerinden kötü not alacağı/iyi not alamayacağı düşüncesinin onları kaygılandırıldığını; altısı ise kompozisyon metnini teslim ettikten sonra iyi yazamadığını düşünerek tedirginlik duyduklarını ifade etmişlerdir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; beğenilmeme endişesinden, olumsuz eleştiri alma endişesinden, not kaygısından, önceki öğrenim yıllarından kalma öğretmen tarafından olumsuz eleştirilme korkusundan, iyi bir yazı ortaya koyamama endişesinden, ortalamaya önem veren Türkçe öğretmen adaylarının düşük not alma endişesinden, en iyi olma isteği ve bu durumun yarattığı stresten, bazı Türkçe öğretmen adaylarının yazılan kompozisyonların not verilerek değerlendirilmesini yanlış bulmalarından, bazı Türkçe öğretmen adaylarının nottan ziyade hocanın gözünde küçük düşmeme isteği ve bunun yarattığı stresten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

7. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda onların yazma kaygılarının nedenlerinden birinin okur tarafından anlaşılma ya da yanlış anlaşılma kaygısından kaynaklandığı belirlenmiştir. Bu tutum dokuz Türkçe öğretmen adayında gözlenmiştir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının kendilerini yazıyla tam olarak ifade edemediklerine inanmalarından, olumsuz eleştirilmekten kaçınmalarından, okurun kendilerini yanlış anlayabileceğini düşünmeleri ve bunun yarattığı tedirginlikten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

8. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda onların yazma kaygılarının konudan da kaynaklandığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının biri hariç on biri yeterli bilgiye sahip olmadığı bazı konularda kompozisyon metni yazmanın kendilerini endişelendirdiğini; beşi sevdiği/bildiği bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklediğini; beşi bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarını unuttuğunu dile getirmiştir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; daha iyi yazma isteği ve bunun yarattığı stresten, yanlış veya yüzeysel yazma endişesinden, bilgisiz görölme endişesinden, beğenilmeme endişesinden, yazma konusunda duyulan özgüven eksikliğinden, yazım ve noktalamada veya yorum yapma konusunda kendilerini yetersiz bulmalarından, hazırlıksız yazma durumunda duyulan tedirginlikten ve yazma anında akla gelen çok fazla düşünceyi bir düzene sokamama ve bundan doğan karışıklıktan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

9. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının ortamdaki da kaynaklandığı görülmüştür. Türkçe öğretmen adaylarının tamamı (on iki öğrenci) sınıf ortamında kompozisyon metni yazmanın kendilerini tedirgin ettiğini; beşi sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beyinlerinin adeta durup kaldığını; üçü ise sınıf dışında ve yalnız başınayken bile kompozisyon metni yazmaktan kaçındığını belirtmişlerdir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; hazırlıksız yazma durumunda duyulan tedirginlikten, sınıftakiler tarafından olumsuz değerlendirilme endişesinden, yazıya odaklanamamaktan, dikkat dağınıklığından, beklentileri karşılayamama endişesinden, özgüven eksikliğinden, düşüncelerini yazıyla yeterince açıklayamadıklarını düşünmelerinden, yazma anında çok fazla şey düşündükleri ancak düşündüklerini organize edememelerinden, kompozisyon yazarken fazlaca heyecanlanmalarından, isteklerine bağlı olarak kendilerini yazıyla ifade etmeye ihtiyaç duymamalarından, öğrenim hayatı boyunca kendilerinden yazmaya yönelik faaliyetlerin çok istenilmemesi hatta öğrenim görmekte oldukları bölüm olan Türkçe eğitimi bölümüne dahi yazma becerilerinin ölçülmeden gelmelerinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

10. Araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler sonucunda onların yazma kaygılarının zamandan da kaynaklandığı görülmüştür. Görüşmeye katılan on iki Türkçe öğretmen adayının on birinde sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon

metni yazmak durumunda kalınca panik oldukları gözlenmiştir. Bu tutumu besleyen nedenlerin; Türkçe öğretmen adaylarının kısıtlı bir zamanda yazmak istediklerini yetiştirememeye korkusundan, sınırlı bir zamanın onları heyecanlandırmasından, yazılması istenen konu hakkında bilgi sahibi olunup olunmamasından, sınırlı zamanın yarısının düşünmekle geçmesi ve dolayısıyla kalan süreninin yazmak için yetersiz görülmesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.

5.2. Tartışma ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel bulgulara dayanılarak şu değerlendirme ve önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmada yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları düşük seviyededir. Bu sonuç, İşeri ve Ünal (2013)'in çalışmalarıyla uyumlu iken; Tiryaki (2012)'nin çalışmasında üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının orta seviyede olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmamızın bulgusuyla farklılık göstermektedir.
2. Bu araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, üniversite öğrencileri üzerinde yapılan Karakaya ve Ülper (2011), Tiryaki (2012), İşeri ve Ünal (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile uyum göstermektedir.
3. Bu araştırmada yer alan Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, İşeri ve Ünal (2013)'in çalışmalarıyla uyum göstermektedir.
4. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan biri Türkçe öğretmen adaylarının, kompozisyon yazılacak derslere karşı olumsuz tutum ve davranışlara (kompozisyon yazılacak derslere girmekten kaçınma, kompozisyon yazılacak derslerde endişeli olma) sahip olduğudur. Bu sonuç, Türkçe öğretmen adaylarının yazma derslerine karşı pek de istekli olmadıklarını göstermektedir. Özellikle bir anda kompozisyon yazma ile karşı karşıya kalan Türkçe öğretmen adaylarının tedirgin oldukları görülmüştür. Coşkun (2014: 3)'un da belirttiği gibi eğitim ortamlarına bakıldığında öğrencilere bir konu hakkında düşüncelerini yazdırma, bir sözü açıklatma şeklindeki klasik kompozisyon yazma

çalışmalarının yapıldığı açık ve net bir şekilde görülmekte ve bu klasik yazma çalışmaları öğrencileri yazma çalışmalarından soğutmakta ve uzaklaştırmaktadır. Benzer sıkıntılara maruz kalan Türkçe öğretmen adaylarının kaygılarını en aza indirmek için, onları yazılacak konudan önceden haberdar etmek ve böylelikle yazma kaygılarını aşamalı olarak azaltmak yoluna gidilebilir. Kompozisyon yazılacak dersleri cazip, ilgi çekici, zevkli bir hale getirmek ve yazmanın öneminin anlaşılmasına dair birtakım uygulamalarda bulunmak ders hocasının görevidir. Ders hocası öncelikle, yazmanın önemini, örnek güzel yazıları sınıfa taşıyıp Türkçe öğretmen adaylarına göstererek, bu durum üzerinde tartışarak, teşvik edici değerlendirmelerde bulunarak açıklama yoluna gitmelidir. Ayrıca, Türkçe öğretmen adaylarının yazmış oldukları kompozisyon metinlerini öncelikle birebir değerlendirerek hem yazmaya verdiği önemi ortaya koyabilir hem de değerlendirmeye üçüncü şahıslar dâhil edilmediğinden Türkçe öğretmen adaylarında bulunan yazma kaygısının düşmesine vesile olabilir. Yine ilk değerlendirmelerde gerek sözel takdir ve telkinler gerekse verilen notlar daha yüksek seviyelerde olabilir. Böylelikle yazma dersleri daha zevkli ve cazip bir hale dönüşebilir ve bu durum kuşkusuz Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşmesine yol açar. Türkçe öğretmen adaylarının yazma başarılarını ve dolayısıyla yazma kaygılarını etkilemesinde ders hocasının tavrı oldukça etkilidir. Bağcı (2007)'nin ve Topuzkanamış (2014)'in çalışmaları bu düşünceyi destekler niteliktedir.

5. Türkçe öğretmen adaylarının, üniversite öncesi öğrenimleri süresince yazma konusunda yaşadıkları olumsuz deneyimler (yazılanların çevre tarafından beğenilmemesi, olumsuz eleştiri ve alaylar vd.) de yazma kaygısında etkilidir. Bu gerçek, öğrencilerin yazmaya başladıkları andan itibaren yazı yazmaya karşı güdülendirilmeleri ve cesaretlendirilmeleri gerektiğini ve bunun da özellikle öğretmenlerin sorumluluğunda gerçekleştirilebilecek bir kazanım olduğunu ortaya koymaktadır. Türkçe öğretmen adaylarında, kendilerini yazarak ifade etmenin kaçınılacak veya kaygı duyulacak bir durum olmadığı, aksine yazıyla düşüncelerin daha etkili ve kalıcı bir biçimde anlatılabileceği inancı yerleştirilmelidir. Bunun için herhangi bir duygu veya düşünce hakkında Türkçe öğretmen adaylarıyla birlikte yazma çalışmaları yapıp, yazma öncesi ve sonrası hakkında değerlendirmeler, ılımlı bir sınıf ortamında tartışılabilir. Ders hocaları tarafından yaptırılan yazma etkinliklerinin, öğretmen adaylarının yazma kaygılarını düşürdüğü Karakaya ve Ülper (2011)'in de

çalışmalarıyla ortaya konan bir sonuçtur. Bu uygulama aynı zamanda ders hocasının, yazma kaygısı taşıyanları anlayabildiğini göstermesi bakımından öğrencilerde cesaret ve yazmaya karşı isteklilik oluşturur.

6. Türkçe öğretmen adaylarının öğrenim hayatları boyunca bir kompozisyon metni yazmaktan ziyade çoktan seçmeli test tekniğini kullanarak üniversiteye kadar gelmeleri ve dolayısıyla yazma konusunda kendilerini yeterince geliştirememiş olmanın verdiği özgüven eksikliği de yazma kaygısını besleyen bir kaynaktır. Bu durum, hem öğrenim hayatında yazmanın ikinci plana itilmesinin hem de aile bireylerinin kendilerini yazıyla ifade etmeyi çok az kullanması ve dolayısıyla bu konuda çocuklara iyi bir örnek teşkil etmemelerinin olumsuz bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Karadağ ve Kayabaşı (2011: 992), neredeyse kırk yıldır sürdürülen çoktan seçmeli sınav sisteminin öğrencilerin yazı yazma yeteneğini öldürdüğünü ve öğretmenlerin de yazma konusundaki uğraşı, öğrencilerin sınav hazırlığından çalınan vakit olarak gördüklerini belirtmektedir. Benzer durumdaki Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını en az düzeye indirmek için öğrenimin ilk yıllarından itibaren aile ve okul işbirliği içinde öğrencilere yazma etkinlikleri yaptırılmalı ve ortaya çıkan ürünler olumlu eleştiriler ve değerlendirmelerle desteklenmelidir. Ayrıca başta merkezi seçme sınavları olmak üzere öğrenim hayatı boyunca öğrencilere sıklıkla uygulanan çoktan seçmeli sınav tekniklerinin yazma becerisini gölgede bırakan etkisini azaltmak adına da öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgileri ve düzeyleri dikkate alınarak sıklıkla yazılı değerlendirmeler yapılmalı ve öğretmen yetiştiren programlara öğrenci alınırken ek olarak yazma becerisini ölçen yazılı sınavlar da uygulanmalıdır. İşeri ve Ünal (2012)'ın çalışmaları da öğretmen adaylarının yazma sıklığının arttıkça yazma kaygılarının düştüğünü ortaya koymaktadır.

7. Türkçe öğretmen adaylarının, verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini dert/sorun ettiği ve bunun ağırlıkta bir ödevi layıkıyla yerine getirme isteğinin oluşturduğu fazla baskıdan veya yazım ve noktalamada hata yapmamak için verilen önemin kompozisyon yazmanın önüne geçmesinden kaynaklandığı görülmektedir. Bulut ve Çiftçi (2014: 377)'nin de belirttikleri gibi çocukların yazı yazmayı pek sevmemeleri, büyük oranda yazı yazarken sıkı kurallara uyma zorunluluğundan kaynaklanmaktadır. Ayrıca araştırmacılar; kâğıt düzeni, yazı güzelliği, yazım

kurallarının sıkıca tembih edilmesinin ve bunların çocuğun ne yazdığından daha çok önemsenir olmasının, yazı yazmayı bir işkence haline getirdiği, ileriki yıllarda bile insanların kendini yazılı olarak ifade etmede “beceriksiz” oldukları duygusuna kapıldıklarını belirtmektedirler. Benzer durumdaki Türkçe öğretmen adaylarına yazma etkinliğinde, diğer dil becerilerinde olduğu gibi birtakım hataların yapılmasının olağan bir şey olduğu, yapılacak yazma etkinlikleri ile hataların giderek azalacağı ancak bunun zaman alıcı bir faaliyet olduğu telkin edilmeli ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca bir kompozisyon metni yazma ödevi verilirken; öncelikle Türkçe öğretmen adaylarının ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak, yazmak istedikleri konuda ve türde yazmalarına izin vermek yerinde olur. İlerleyen zamanlarda ise aşamalı olarak ödevlerin ağırlığı ayarlanmalıdır. Öztürk (2012)’ün çalışmasında yazma konusunu seçmede serbest bırakılan öğrencilerin serbest bırakılmayanlara göre yazma kaygılarının daha düşük olması, bu görüşümüzü destekler niteliktedir.

8. Türkçe öğretmen adaylarının okudukları alan itibariyle hem kendilerinin hem de çevrenin beklentilerinin bilincinde olmaları ve bu sorumluluğun onlar üzerinde oluşturduğu baskı, yazma kaygısını besleyen bir başka nedendir. Bu konuda Türkçe öğretmen adaylarına, onlardan iyi bir yazarın kaleminden çıkan yazılar yazmalarının beklenilmediği, kendi seviyelerine uygun yazıların ortaya çıkmasının beklentileri karşıladığı yönünde açıklamalar yapılmalıdır ki onlarda ‘iyi bir yazı yazamamaktansa hiç yazmayayım daha iyi’ algısı oluşmasın. Gerçekten de bu araştırmada karşılaşılan durumlardan biri bazı Türkçe öğretmen adaylarının yazma konusunda mükemmeliyeti aradıkları ve bundan ötürü kendi yazdıklarını bir türlü yeterli bulmamaları hatta hiç beğenmedikleri yönündedir. Bu gerçek göz ardı edilmemeli ve kompozisyon metinleri değerlendirilirken, ders hocaları da Türkçe öğretmen adaylarının düştüğü hataya düşmeden yani mükemmel yazı beklentisine girmeden onların yazdıklarını değerlendirmelidir.

9. Türkçe öğretmen adaylarının, yazılan yazının düşünceleri açığa vuran/ifşa eden yönünün onları tedirgin etmesi de yazma kaygısına neden olan başka bir etmendir. Türkçe öğretmen adaylarının düşüncelerini paylaşmak istememeleri muhtemelen yazacaklarının kendilerine karşı kullanılacağına inanmalarından kaynaklanmaktadır. Burada bir güven sorunu barınmaktadır. Böyle bir durumda Türkçe öğretmen adaylarına, köşe yazılarında veya sosyal medyada insanların düşüncelerini paylaştıkları

ve çeşitli eleştirilere maruz kaldıkları bunun da kaçınılmaz olduğu hatırlatılmalı ve söz konusu bu düşüncenin onları yazmaktan alıkoymaması gerektiği bildirilmelidir. Öte yandan değerlendirmeyi yapan ders hocalarının, düşüncelerin dile getirildiği kompozisyon metinlerini değerlendirirken mümkün olduğu kadar ılımlı, objektif ve adayları yargılamadan bir değerlendirme yapması, Türkçe öğretmen adaylarının bu yöndeki kaygılarını azaltmada ve bir güven ortamının oluşmasında etkili olabilir.

10. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısını besleyen başka bir durum ise sınıf ortamında kompozisyon yazmanın oluşturduğu strestir. Türkçe öğretmen adaylarının çoğu evde veya yalnız başınayken daha rahat yazdıklarını dile getirmektedir. Bu rahatsızlık, sınıf ortamının fiziksel şartlarından (gürültü, ısı, ışık) kaynaklanabileceği gibi ikinci, üçüncü kişilerin varlığından duyulan baskı gibi psikolojik nedenlerden de kaynaklanabilir. Böyle bir durumda öğretmene büyük sorumluluk düşmektedir. Türkçe öğretmen adaylarının rahatlıkla kompozisyon yazabilecekleri bir sınıf iklimi oluşturulmalıdır. Sınıf, her bakımdan öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri, düşüncelerin yargılanmadan tartışılabileceği, yazma becerisinin geliştirilebileceği, bilgi ve fikir alışverişinin samimiyetle ve kaygılanmadan yapılabileceği bir ortam olmalıdır. Bu konuda Özdemir (1991: 116-117), yazma eğitiminin can damarının, öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü harekete geçirmek olduğunu ve bunu gerçekleştirmek için atılması gereken ilk adımın ise öğrencilerin duygu ve düşünce evrenini yazılarında yansıtma ve onların yaşantılarını rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmaktan geçtiğini belirtmektedir.

11. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını besleyen etmenlerden bir başkası sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalmalarıdır. Türkçe öğretmen adayları, bir ders saatinde yazmak istediklerini yetiştirememek korkusundan dolayı heyecanlanmakta veya verilen sürenin yarısını düşünmekle geçirdiklerinden dolayı kalan sürede yazmak durumunda kalınca panik olmaktadır. Bu durumda öncelikle, kompozisyon yazılacak yazı türü ve konusu önceden belirlenip Türkçe öğretmen adaylarıyla paylaşılabilir. İleriki aşamalarda ise hazırlıksız yazılar yazabilmenin önemi ve bu yazılardan beklentinin çok yüksek olmadığı Türkçe öğretmen adaylarına açıklanarak, öncelikle uzun süreler tanınarak kompozisyon yazdırılıp, aşamalı bir şekilde süre kısıtlamasına gidilebilir. Öztürk (2012)'ün çalışmasının sonuçlarından biri olan, kendilerine verilen yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin

yeterli bulmayanlara göre yazma kaygılarının daha düşük olduğunu göstermesi, bu düşüncemizi destekler niteliktedir.

12. Türkçe öğretmen adaylarının kompozisyon yazımı sırasında düşüncelerini organize edememekten, yazıya iyi bir giriş yapamamaktan, tutarlı ve planlı bir metin oluşturamamaktan doğan kaygıları bulunmaktadır. Bu kaygının bilgi eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu noktada Türkçe öğretmen adaylarına; yazma modellerini, aşamalarını, yazılı anlatım ve unsurlarını, metin türlerini ve metinsellik ölçütlerini, anlatım tarzlarını, noktalama ve imlayı içeren iyi bir yazma eğitiminin verilmesi gerekmektedir. Üniversitelerdeki tüm bölümlerde özellikle Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları için elzem olan iyi bir yazma eğitimi önünde bir engel teşkil eden yazma kaygısının giderilmesine yönelik ciddi çaba sarf edilmelidir. Türkçe öğretmeni olarak bu bölümden mezun olacak öğretmen adaylarının Türkçeyi her bakımdan iyi kullanacak öğrenciler yetiştirecekleri gerçeği göz ardı edilmemelidir.

13. Yazma kaygısının Türkçe öğretmen adaylarında oluşmaması ya da oluşmuşsa bile bunu, asgari düzeye indirgeyebilmek için önleyicilik ilkesi göz önünde bulundurularak Türkçe öğretmen adaylarında yazma becerisine yönelik öz güven ve öz yeterlik duygularını geliştirmek gerekmektedir. Bu da öğrenimin ilk yıllarından itibaren aile ve okul işbirliği içinde öğrencilere yazma etkinliklerinin yaptırılması ve ortaya çıkan çalışmaların olumlu eleştiriler ve değerlendirmelerle desteklenmesiyle gerçekleştirilebilir. Yapılan yazma çalışmaları bireysel ve grupla olmak üzere değerlendirilmeli ve çalışmalar hakkında mutlaka geribildirimler verilmeli ancak bu yapılırken öğrencilerde kaygıya yol açabilecek durumlardan kaçınılmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADALI, O. (1983). Türkçe öğretimi: Anadil olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Dil Öğretimi Özel Sayısı Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*. C: XLVII, S: 379-380, 31-35.
- AKTAŞ, Ş., GÜNDÜZ, O. (2013). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKYOL, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- AŞILIOĞLU, B. & ÖZKAN, E. (2013). Ortaokul öğrencilerin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- AVCI, A. S. & İŞERİ, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*. 2(4), 152-169.
- BACANLI, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- BAĞCI, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- BAĞCI, H. (2011). Yazılı anlatım ve unsurları. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 85-126. Ankara: Pegem Akademi.
- BİNYAZAR, A., ÖZDEMİR, E. (2006). *Yazma öğretimi/yazma sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- BUDAK, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- BULUT, K. & ÇİFTÇİ, Ö. (2014). 2006 Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı'nda yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2/4, 375-384.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., vd. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- COŞKUN, E. (2013). Türkçe öğretiminde metin bilgisi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 231-283. Ankara: Pegem Akademi.
- COŞKUN, E. (2013). Yazma eğitimi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Ed.). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, 49-91. Ankara: Pegem Akademi.
- COŞKUN, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. Y. Dede, S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- CÜCELOĞLU, D. (2000). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇEÇEN, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 127-146. Ankara: Pegem Akademi.
- DEMİR, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- EKİZ, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GÖÇER, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- GÖMLEKSİZ, M. N., SİNAN, A., T.; DEMİR, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5/4, 1135-1173.
- GÜNDÜZ, O., ŞİMŞEK, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- GÜNEŞ, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-27.
- GÜNEŞ, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- İŞERİ, K. & ÜNAL, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- KARADAĞ, Ö., MADEN, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel, H. Karatay (Ed.). *Türkçe öğretimi el kitabı*, 265-304. Ankara: Pegem Akademi.
- KARADAĞ, R. & KAYABAŞI, B. (2011). Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde okuma metinleri olarak gazete köşe yazılarının kullanılması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6/3, 989-1010.
- KARAKAYA, İ. & ÜLPER, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- KARASAR, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- KARATAY, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi 21-43*. Ankara: Pegem Akademi.
- KATRANCI, M. (2015). Bireysel ve grupla yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı anlatım öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*. 2(2), 40-55.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2015). Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MELANLIOĞLU, D. (2013). Ortaokul öğrencileri için dinleme kaygısı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 851-876.
- ÖNER G. & GEDİKOĞLU T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 67-78.

- ÖZBAY M. & ZORBAZ, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- ÖZBAY, M. (2000). *İlköğretim okulu öğrencilerin yazılı anlatım becerileri (alan araştırması)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri u*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M., BAĞCI, H. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım yeterlilik düzeyleri. D. Uçgun, A. Balcı (Ed.). *Akademik hayatının 25. yılında Türkçe eğitimi alanının ilk profesörü murat Özbay'a armağan, 15-39*. Ankara: Pegem Akademi.
- ÖZDEMİR, E. (1991). Yazma öğretimi. B. Özer (Ed.). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi, 114-129*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZKAN, E. (2013). İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilere kazandırılması hedeflenen sözcüklerin öğretimi ve iç sözlük ilişkisi (Mersin ili örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/1, 2095-2114.
- ÖZSOY, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Sakarya Üniversitesi: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- REEVES, L.L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- SALLABAŞ, M. E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(3), 2199-2218.
- SEVEN, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- SEVER, S. (1998). Dil ve iletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 31 (1), 51-66.
- SEVİM, O. & ÖZDEMİR EREM, N. H. (2013). Yaratıcı yazma tekniğinin öğrencilerin yazma kaygıları üzerindeki etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 975-992.

- SEVİM, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(2), 927-937.
- SMITH, C. B. (1999). Improving your child's writing skills. *Family Learning Association*. (www.eric.ed.gov, ED427322, 15.05.2016)
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2016). Türkçe sözlük. [Çevirim-içi: <http://www.tdk.gov.tr/>] Erişim tarihi: 24 Mart 2016.
- TEZBAŞARAN, A. A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Üçüncü Sürüm, Mersin: E-Kitap.
- TİRYAKİ, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- UÇGUN, D. (2011a). İlköğretim programlarında yazma eğitimi. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi*, 1-20. Ankara: Pegem Akademi.
- UÇGUN, D. (2011b). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- ÜSTÜNER, A. & ŞENGÜL, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- YALÇIN, S. D. (1998). Yazma eğitiminde yeni bir araştırma alanı: yaratıcı yazarlık. *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler*. AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını, (145-152).
- YAMAN, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal ff Educational Sciences*. 2(1), 267-289.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, C., OKUR, A., ARI, G. ve YILMAZ, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ZORBAZ, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

ZORBAZ, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6(3), 2271-2280.



EKLER

Ek 1: Yazma Kaygısı Ölçeği

Sınıf:

Cinsiyet:

Rumuz:

Aşağıda yazma ile ilgili 35 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

Arş. Gör. Selvi DEMİR

	Hiçbir Zaman	Çok Seyrek	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1. Sınıf ortamında kompozisyon metni yazmak beni tedirgin eder.					
2. Yazdığım kompozisyon metnini arkadaşlarıma göstermekten kaçınıyorum.					
3. Kompozisyon metni yazılacağı zaman o derse girmekten kaçınıyorum.					
4. Yazdığım kompozisyon metninin öğretmen tarafından değerlendirilmesi beni tedirgin eder.					
5. Sınırlı bir zaman diliminde kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca panik olurum.					
6. Yeterli bilgiye sahip olmadığım bazı konularda kompozisyon metni yazmak beni endişelendirir.					
7. İyi bir kompozisyon metni yazamama düşüncesi strese girmeme neden olur.					
8. Yazdığım kompozisyon metinlerinden kötü not alacağım düşüncesi beni kaygılandırır.					
9. Kompozisyon metni yazarken yazdıklarım sınıfta değerlendirilmesin diye ağırdan alırım.					
10. Kompozisyon metni yazılacak derslerde, yazılmayacak derslere göre daha endişeli olurum.					
11. Kompozisyon metni yazılması gerektiğinde yazım ve noktalama hatası yaparım diye elim kaleme gitmez.					
12. Sevdiğim/bildiğim bir konuda bile kompozisyon metni yazarken paniklerim.					
13. İyi bir kompozisyon metni yazamamak beni kaygılandırır.					
14. Kompozisyon metni yazmak gerekecek diye kalbim çarpar.					
15. Sınıf ortamında kompozisyon metni yazarken beynim durur kalır.					
16. Kompozisyon yazarken ya vücudum kasılır ya da halsiz olurum.					
17. Verilen kompozisyon metni yazma ödevlerini sorun ederim.					

18. Arkadaşlarımın benden daha iyi kompozisyon yazabilmeleri beni kaygılandırır.					
19. Düşüncelerimi yazı ile anlatmak durumunda kalınca rahatsız olurum.					
20. Kompozisyon metni yazmak durumunda kalınca kalbim çarpmaya başlar.					
21. Yazdığım kompozisyon metni sınıfa okunacak diye kalbim çarpmaya başlar.					
22. Bazı konularda kompozisyon metni yazmaya başlayınca yazacaklarımı unuturum.					
23. Sınıf dışında ve yalnız başıma bile kompozisyon metni yazmaktan kaçınırım.					
24. Yazdığım kompozisyon metninin arkadaşlarımdan daha kötü olacağı düşüncesi beni endişelendirir.					
25. Kompozisyon metni yazmamak için türlü bahaneler uydururum.					
26. Verilen kompozisyon yazma ödevlerini kendime dert ederim.					
27. Yazacağım kompozisyon metni ile arkadaşlarıma rezil olmaktan korkarım.					
28. Yazdığım kompozisyon metinlerinden iyi bir not alamayacağım düşüncesi beni tedirgin eder.					
29. Kompozisyon metnimi teslim ettikten sonra iyi yazamadım diye tedirginlik duyarım.					
30. Düşüncelerimi yazılı metin haline getirememek beni kaygılandırır.					
31. Yazacağım kompozisyon metninin arkadaşları tarafından beğenilmeyeceğini düşünmek beni kaygılandırır.					
32. Kompozisyon metnini yazmaya başlayamamak beni panikletir.					
33. Yazarken düşüncelerimi organize edememek beni strese sokar.					
34. Yazarken okur tarafından anlaşılmama ya da yanlış anlaşılma düşüncesi beni kaygılandırır.					
35. Yazacak bir şey aklıma gelmediği için kompozisyon yazmaktan kaçınırım.					

Ek 2: Yazma Kaygısı Ölçeğinin Kullanılmasına Dair Alınan İzin

Yazma Kaygısı Ölçeği İzin Alma

3 ileti

selvi demir <slv.demir@gmail.com>
Alıcı: hakanulper@gmail.com

6 Nis 2016 Çar, 12:06

Merhaba hocam, Selvi DEMİR ben. Telefonla görüşmüştük. Size ait "Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmanızda Tablo 3'te 35 maddelik ölçek bulunmaktadır. Ben onu yazdım hocam, şimdi size gönderiyorum. Bir sıkıntı yoksa bu haliyle öğrencilere uygulayabilir miyim? Şimdiden teşekkürler hocam, görüşmek üzere :)

Yazma Kaygısı Ölçeği 35 Madde.docx
17 KB

Hakan ÜLPER <hakanulper@gmail.com>
Alıcı: selvi demir <slv.demir@gmail.com>

6 Nis 2016 Çar, 13:22

Selvi hanım ölçek budur, bu haliyle kullanabilirsiniz, iyi çalışmalar dilerim.



Virüs bulunmuyor. www.avast.com

Doç. Dr. Hakan ÜLPER
MAKÜ, Eğitim Fakültesi
Türkçe Öğretmenliği Bölümü
İstiklal Yerleşkesi / BURDUR
15100

6 Nisan 2016 12:06 tarihinde selvi demir <slv.demir@gmail.com> yazdı:

Merhaba hocam, Selvi DEMİR ben. Telefonla görüşmüştük. Size ait "Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı çalışmanızda Tablo 3'te 35 maddelik ölçek bulunmaktadır. Ben onu yazdım hocam, şimdi size gönderiyorum. Bir sıkıntı yoksa bu haliyle öğrencilere uygulayabilir miyim? Şimdiden teşekkürler hocam, görüşmek üzere :)

selvi demir <slv.demir@gmail.com>
Alıcı: Hakan ÜLPER <hakanulper@gmail.com>

6 Nis 2016 Çar, 14:13

Tamam hocam çok teşekkür ederim, iyi günler :)