

Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Etkisi*

Ersoy Topuzkanamış

*Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
ersoytopuzkanamis@gmail.com*

Özet

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerine olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene başvurulmuştur. Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla, veri toplama aracı olarak, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Deney grubunda ise 12 hafta süren strateji eğitimi yürütülmüştür. Her ders, bir yazma sorunu dile getirilip bu sorunun hangi stratejiler vasıtasıyla giderilebileceği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu yazma sorunları ve stratejilerin verilmesinde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamaları takip edilmiş, bunun yanında 8 metin inceleme çalışmasıyla yazılardaki iyi ve kötü yanlar ortaya konulmuştur. Her dersin sonunda öğrencilerin o gün verilen stratejileri uygulaması için ev ödevi verilmiş ve ertesi ders, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Son test çalışması olarak, eğitim tamamlandıktan sonra hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine Yazma Kaygısı Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde Yazma Kaygısı Ölçeği’nden alınan ön test ve son test puanlarının anlamlılığını belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine anlamlı farklılık olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, yazma, yazma eğitimi, yazma kaygısı, strateji öğretimi, öğretmen yetiştirme

The Effect of Teaching Writing Strategies on Turkish Language Teaching Department Freshman Students’ Writing Apprehension

* Bu makale, *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygılarına Etkisi* başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

Abstract

The aim of this study is to identify the effect of writing strategies instruction on Turkish Language Teaching Department freshmen's writing achievement. In accordance this aim, the pretest-posttest control group design was used to identify the effect of writing strategies instruction on freshmen's writing achievement. As the quasi-experimental design was used in the study, population and sample was not defined. Instead, sample groups were taken based on the equality of the groups. The control group consisted of 18 girls and 6 boys, totally 24 students whereas the experimental group included 21 girls and 5 boys, totally 26 students. In the study, "Writing Anxiety Scale" which was developed for prospective teachers by Karakaya & Ülper (2011), was used as the data collection instrument in order to obtain data on students' writing anxieties. In the experimental group, 12-week strategy teaching was conducted. In each course, a writing problem was uttered and then students were informed about the strategies through which they can solve the problem. Pre-writing, during writing and post-writing steps were followed in the writing strategy training. Moreover, eight texts were analyzed so as to identify the strong and weak sides of the writings. At the end of the each course, students were given homework and they were checked by the teacher in the next course. Following the teaching, the same Writing Anxiety Scale was applied to both experimental and control groups as the post-test. In the data analysis process, independent-samples t-test and paired sample t-test were used to identify the significance of the pre-test and post-test scores collected from Writing Anxiety Scale whereas two-way ANOVA was used for repeated measures. At the end of the study, it was concluded that writing strategies instruction enhances writing apprehension of the experimental group while the scores of pretest and posttest of the control group were not significantly changed.

Key Words: Turkish language teaching, writing education, writing apprehension, strategy insruction, teacher training

Giriş

İnsan, dünyaya geldiği andan itibaren etrafıyla iletişim kurmaya başlar. Çünkü insan için iletişim, vazgeçilemez bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyaç da insanın kendini ifade etme ve kendinden başkalarını anlama isteğinden kaynaklanmaktadır. İlk zamanlarda sadece hareketler ve seslerle sağlanmaya çalışılan bu süreç, zaman ilerledikçe dil denilen mucizevi aracın da kullanılmaya başlanmasıyla daha da gelişmektedir. Dil geliştikçe daha karmaşık durumların ifade edilmesi de mümkün olmaktadır.

İlk dönemlerde konuşma ve dinleme aracılığıyla gerçekleşen iletişim süreci yazının icadından sonra farklı bir özellik kazanmıştır. Çünkü yazının icadıyla beraber insan zihinsel üretimlerini kayıt altına almaya başlamıştır. Böylelikle insan, kendinden uzaktaki veya farklı zamanlardaki muhataplarıyla da iletişim kurma imkânı bulmuştur. Konuşmayla başlayan düşünceleri dilin kodlarına aktarma işi yazmayla beraber farklı bir alanda devam etmiş ve bu süreçte düşüncenin düzenlenmesi de insanın bilişsel becerilerini geliştirmeye başlamıştır. Çünkü yazının bir muhatap tarafından anlaşılması için zihnin kuralları ve düzeni doğrultusunda sunulmuş olması gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisinin sadece düşünceleri aktarma aracı olarak değil aynı zamanda beyni geliştiren bir eylem olarak da önemli olduğu görülmektedir.

Yazma, insanın anlama becerileri aracılığıyla dünyadan derlediği çeşitli bilgi, duygu, düşünce ve izlenimlerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Bu süreç insan beynin başardığı çok karmaşık bir işlemler bütünü olarak da değerlendirilebilir. Zira yazma sırasında beyin hem bu duygu,

düşünce, izlenimleri bir düzene koymak hem de bu düzenlediklerini dilin kod ve kuralları çerçevesinde aktarmak görevini yerine getirmek zorunda kalmaktadır. Bunun yanında tür bilgisi de beynin meşgul olduğu bir başka uğraştır.

Yazma becerisi, yukarıda anlatıldığı gibi karmaşık bir işlemler dizisi olması açısından, öğrenilmesi ve sürdürülmesi de o ölçüde zor bir beceridir. Bu bakımdan eskiden beri, her ne kadar ilkökuma yazma ile karıştırılsa da, yazma becerisinin geliştirilmesinin bir eğitimi gerektirdiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır. Bu eğitimin de okullar eliyle verilmesi herkesçe kabul edilmiştir. Bu düşünceden dolayı eğitim sistemimiz içinde yaklaşık 150 yıldır çeşitli adlarla, çeşitli düzeylerdeki sınıflarda yazma dersleri verilmektedir (Göğüş, 1970; MV, 1340; 1926; 1930; KB, 1936; MEB, 1948; 1968, 2004; 2006; MEGSB, 1981). Fakat burada başarının istenen düzeyde yakalanabildiğini söylemek zordur. Sözelimi Tansel (1963: XI) geçmişteki durumu “Kendilerine tevdi’ olunan körpe dimağları doğru düşünmeğe sevk ve olgunlaştırma vazife ve mes’uliyetini yüklenmiş olanlar için en çok yardımı dokunacak olan Kompozisyon’dan, başka dersleri okutanlar şöyle dursun, Türkçe ve Edebiyat dersi verenler de yeter derecede faydalanamamaktadır.” şeklinde ifade etmektedir.

Günümüz için de durumun farklı olduğu söylenemez. İster ilkökul ister yükseköğretim düzeyinde olsun yazma becerisinin gelişmesi ve yetkinliği bakımlarından birçok sorun olduğu görülmektedir. Sözelimi Arıcı ve Ungan (2008), Çelik (2010), Kurudayıoğlu ve Karadağ (2010), Zorbaz (2010), Asiltürk (2011), Ülper (2011), Bağcı (2012), Can (2012) gibi araştırmacılar öğrencilerin yazılarının plan, yazım ve noktalama, düşünceler, düzenleme, yaratıcılık, bağdaşıklık ve tutarlılık gibi açılardan yeterli düzeyde olmadığını göstermektedir. Bunun yanında ilkökul ve ortaokul düzeyinde yapılan birçok çalışmada (Şimşek, 2000; Çakır, 2003; Temizkan, 2003b; Bağcı ve Temizkan, 2006; Bağcı, 2007; Büyükkiz, 2007; Öztürk, 2007; Çelik, 2010; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010; Zorbaz, 2010; Asiltürk, 2011) öğrencilerin başarısızlıkları belirtildikten sonra ya bu başarısızlığın sebebi olarak öğretmenler gösterilmiş yahut da öğretmenlere başarısızlığın aşılması noktasında birçok tavsiyelerde bulunulmuştur. Keza Doğan (2003), Çamurcu (2011), Çocuk ve Kanatlı (2012) da Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına işaret etmişlerdir.

Yukarıdaki çalışmalardan ulaşılan sonuçlar çoğaltılabilir. Burada araştırılması gereken, bu sorunların nedenleri ve çözüm yollarıdır. Bu sorunun sebeplerinden yani iyi bir yazı yazmayı engelleyen hususlardan biri yazma kaygısıdır. Kaygı iyi bir iş çıkaramama korkusu olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla yazma kaygısı da iyi bir yazı yazamama korkusu olarak tanımlanabilir ve yüksek yazma kaygısı olan bir kişinin de iyi bir yazı yazamayacağı rahatlıkla söylenebilir. Nitekim Daly (1978), Faigley, Daly ve Witte (1981), Smith (1984), Tighe (1987), Lee ve Krashen (1997) tarafından yapılan araştırmalarda yüksek yazma kaygısının öğrencilerin yazılarını olumsuz yönde etkilediği ve yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin daha iyi yazılar yazdığı saptanmıştır. Ülkemizde ilk ve ortaöğretim öğrencilerinin yazma kaygısı konusunda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmış, yüksek yazma kaygısı taşıyan öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşürülüp yazma başarılarının artırılması için çeşitli önerilerde bulunulmuştur (Yaman, 2010; Zorbaz, 2010). Bunun yanında yükseköğretim düzeyinde ve Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalarda da yazma kaygısının nedenleri ve etkileri ortaya konmuş, yarattığı sorunların çözümü için bazı öneriler sunulmuştur (Karakaya ve Ülper, 2011; Tiryaki, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Sevim ve Özdemir Erem, 2013).

Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarının düşük olduğu ve yazma kaygılarının da istenen düzeyde olmadığı yukarıdaki kısımlardan anlaşılmaktadır. Öğrencilerin yazılı anlatım bakımından istenen düzeyde olmamasının da ileride sorunlar yaratacağı veya hâlen var olan sorunlara bir çözüm olmayacağı da açıktır. Geleceğin Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi konusunda bilgili ve donanımlı olmasının yanında yazma kaygısının giderilmesi alanında da yeterli

donanuma sahip olarak mezun olmalarının ortaokullardaki yazma eğitiminin niteliğini yükselteceği düşünülmektedir.

Yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesinde yazma stratejilerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin (Oxford, 1990) içinde ele alınan yazma stratejileri, bir metin oluşturmada, kişinin karşılaştığı herhangi bir sorunu çözmeye işe koştuğu bilişsel veya üstbilişsel işlem veya işlem dizileri olarak tanımlanabilir. Strateji kelimesinin yerine taktik veya yöntem kelimesinin tercih edilmemesi, stratejinin sorun odaklı olmasından kaynaklanmaktadır (Oxford, 1990). Başka bir ifadeyle kişi herhangi bir sorunla karşılaştığında bir stratejiyi kullanmaktadır.

Strateji kullanmanın amacı, yapılan bir işteki başarıyı artırmaktır. Başka bir deyişle strateji, bir işi, ya daha kolay ya da daha çabuk yapmak için kullanılır. Bu bakımdan stratejiler bir alet olarak kabul edilebilir. Aletler de tıpkı stratejiler gibi bir işi az emekle fakat iyi bir biçimde yapmak için kullanılır. Stratejiler başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırt etme konusunda da bir ölçüttür. Çünkü strateji bilen ve kullanan kişinin yaptığı işlerde başarılı olması daha muhtemeldir. Tabii bununla beraber stratejiler bilinç ve çaba gerektirmektedir. Öğrenciler strateji kullanma konusunda bilinçli olup zihinsel çaba ve zaman harcamalıdır. Öğrenciler, bilinç geliştirmedikleri takdirde bu stratejileri gerektiği gibi kullanamazlar. Stratejilerle görevlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu bilmek de önemlidir. Çünkü stratejiler hangi iş için uygunsa onun için kullanılmalıdır.

Strateji terimi zihinsel süreçler için de kullanılabilir. Örneğin yabancı bir şehirde araba kullanırken yolunuzu daha kolay bulabilmek için kafanızda bir harita canlandırabilirsiniz (görsel betimleme stratejisi). Veya bir adresi unutmamanız gerektiğinde adresi sürekli tekrar edip hafızanızda kalıcı olmasını sağlayabilirsiniz (sözel tekrar stratejisi). Etkinliklerinizi yönetme veya süreci, dikkati ya da anlamayı izleme de strateji olarak adlandırılabilir. Söz gelimi bir iş öncesi her türlü malzemenin elinizde olduğunu kontrol etme bir planlama stratejisidir. Okurken belli aralıklarla durup ne anladığınızı kendinize sormanız bir anlamayı izleme stratejisidir. Stratejilerin birkaçı bir arada da kullanılabilir. Şöyle ki, anlamayı izleme stratejisi olarak yukarıda verilen stratejiyle birlikte, okuduğunuzla ilgili kısa özetler hazırlama stratejisini de kullanabilirsiniz. Böylece özetleme, tekrarlar ve anlamayı izleme stratejileri beraber kullanılmış olur (Reid ve Lienemann, 2006).

Yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etme yollarıdır. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözmeye süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Beyni bir bilgisayar gibi düşünürsek bilişsel stratejiler işi halleden programlar gibidir. Tabii ki beyin en güçlü bilgisayardan daha karmaşıktır; çünkü beyin sadece problem çözmeye sürecini kontrol etmez, bu kontrol sürecini de kontrol eder. Yazma sırasında hem zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır hem de yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin denetlenmesi ise üstbilişsel süreçtir (Collins, 2000).

Başarılı öğrenciler de bilerek veya bilmeyerek birçok stratejiyi kullanmaktadırlar. Stratejiler, bütün dil becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabilir. *Amaç belirleme, bilgi toplama, serbest yazma, kümeleme / salkım yöntemi, beyin fırtınası, konuyu değişik açılardan irdeleme, kendi tecrübelerinden yararlanma, kendini değerlendirme, başkalarıyla konuyla ilgili tartışma* gibi birçok strateji (Leki, 2002; Clouse, 2005; Savage ve Mayer, 2006; Hart, 2007; Harris, Santangelo ve Graham, 2010; Savage ve Shafiei, 2012) yazma öncesi, yazma sırası ve sonrasında işe koşularak daha yetkin yazıların ortaya çıkması temin edilebilir. Bu sadece sınıf içi etkinliklerde ortaya çıkan yazılarda değil hayatın her alanında kişilerin yazmak zorunda olduğu yazılar için geçerlidir. Böylece söz gelimi üniversite mezunu bir kişinin, çalıştığı şirkette göndermesi gereken bir e-posta, trafikte herhangi bir kaza esnasında hazırlanması gereken tutanak, herhangi bir kuruma verilecek bir dilekçe, gazete haber metni, basit öyküleyici metinler gibi yeni ve şimdiden öngörülemeyen birçok yazma ihtiyacı için

önceden hazır bir duruma gelinebilir. Böyle bir dil eğitimi verilmesi, Program'ın "Türkçeyi güzel ve etkili kullanma" ilkesiyle de bağdaşmaktadır.

Yazma başarısı yüksek öğrenciler, yazarken düşünce üretme ve düzenleme, yazılı metinleri okuma ve değerlendirme, metinleri gözden geçirip düzeltme ve yazma sürecini izleme aşamalarını takip ettiklerini söylemektedir. Başarısız öğrenciler ise kâğıdı doldurmak için büyük harflerle yazdıklarını ve kelimelerin sadece okunaklı olup olmadığını ve doğru yazılıp yazılmadığını kontrol ettiklerini söylemektedir (Graham ve Harris, 2005). Bu iki görüş bile yazma başarısının ve başarısızlığının altında yatan temel sebepleri göstermek için yeterlidir. Başarılı öğrenciler, başarısız öğrencilere göre yazmanın daha çok düzenleme aşamasında çaba sarf etmektedir. Bunun yanında başarısız öğrenciler yazma ve stratejiler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi zaman planlama ve düzeltme konularında da yeterli çalışmayı yapmamaktadırlar.

Yöntem

Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada, planlanmış etkinlikler içeren "yazma stratejileri öğretimi"nin öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerindeki etkisini tespit etmek için, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel model, araştırmacının kontrolü altında, değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2007; Karasar, 2005). Yarı deneysel desen, bütün değişkenlerin kontrol altına alınmasının mümkün olmadığı durumlarda özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda en çok kullanılan deneysel desendir. Bu modelde gruplar yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak oluşturulur (Balcı, 2001; Büyüköztürk, 2007). Araştırmada yarı deneysel desen kullanıldığından dolayı evren ve örneklem seçilmemiş, bunun yerine çalışma grupları alınıp grupların eşitliği üzerinde durulmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerine olan etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmadaki temel problem şudur:

Lisans 1. sınıf düzeyinde yazma stratejileri eğitiminin verildiği öğrencilerin yazma kaygıları ile bu eğitimin verilmediği öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın alt problemleri şu şekildedir:

1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?
2. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubunun yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Öğrencilerin yazma kaygıları, geleneksel yazılı anlatım eğitimine veya strateji eğitimine katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çalışma Grubu

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü 1. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Bu dönemdeki öğrenciler deney ve kontrol grubu olarak tespit edilip uygulamalar yapılmıştır.

Aşağıdaki tabloda da gösterildiği gibi kontrol grubu 18 kız, 6 erkek olmak üzere toplam 24 kişiden, deney grubu ise 21 kız, 5 erkek olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunun sınıf ve cinsiyete göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınıf ve Cinsiyete Göre Dağılımı

		Cinsiyet		Toplam	
		Kız	Erkek		
Grup	N	18	6	24	
	Kontrol	%sınıf	%75	%25	%100
	%Toplam	%36	%12	%48	
	N	21	5	26	
	Deney	%sınıf	%80.8	%19.2	%100
	%Toplam	%42	%10	%52	
Toplam	N	39	11	50	
	%sınıf	%78	%22	%100	
	%Toplam	%78	%22	%100	

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik kaygıları hakkında bilgi edinmek amacıyla Karakaya ve Ülper (2011) tarafından öğretmen adayları için geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde önce Türkçe ve Matematik Öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine yazmaya yönelik kaygılarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatan birer kompozisyon yazdırılmış daha sonra literatür taraması yapılmıştır. Buradan elde edilen kaygı durumlarından 47 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuş, daha sonra gerekli istatistiksel işlemler sonucu işlemeyen maddeler atılarak ölçeğe son şekli verilmiştir (Karakaya ve Ülper, 2011).

Ölçek tek boyuttan oluşmakta ve içerisinde toplam 35 madde bulunmaktadır. 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. Ölçek tek faktörlü bir yapıdan oluşmakta ve Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı kullanılarak hesaplanan güvenilirlik katsayısının da 0.97 olduğu görülmüştür (Karakaya ve Ülper, 2011). Bu sonuçlar ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermekte olduğundan (Şencan, 2005) dayanılarak ölçeğin kullanılmasına karar verilmiş ve ölçek uygulanmıştır.

Ölçekten elde edilen puanların değerlendirilmesinde düşük, orta ve yüksek gibi ölçütlerin belirlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ölçeği geliştiren araştırmacılar böyle bir sınıflama yapmadıkları için alınan her puanın ortalaması hesaplanmış ve böylece 1’den 5’e kadar değişen aralıkta ortalama puanlar elde edilmiştir. Daha sonra her bir sınıflamanın tespit edilebilmesi için $4/3=1.33$ ’lük aralığın uygun olduğuna karar verilip buna göre 1.00-2.33 arası düşük, 2.34-3.67 arası orta, 3.68-5.00 yüksek kaygı düzeyi olarak belirlenmiştir.

4.4. Verilerin Toplanması

Veriler, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin değerlendirilmesiyle elde edilmiştir. Ön test uygulamasında deney ve kontrol gruplarına ölçekler dağıtılmış, çalışmanın kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış, elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlar için kullanılacağı belirtilmiş, ölçekte katılımcılar en uygun şıkki işaretlemeleri ve boş madde bırakmamaları konusunda uyarılmıştır.

Kontrol grubunda "Yazılı Anlatım" dersi kapsamında 12 hafta boyunca "Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, dil ve düşünce arasındaki bağ, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar; anlatım: yazılı ve sözlü anlatım; öznel anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları); yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan / reklam, tutanak, rapor, resmî yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme" konuları işlenmiştir.

Deney grubunda ise 12 hafta süren strateji eğitimi yürütülmüştür. Her ders, bir yazma sorunu dile getirilip bu sorunun hangi stratejiler vasıtasıyla giderilebileceği hakkında öğrenciler bilgilendirilmiştir. Bu yazma sorunları ve stratejilerin verilmesinde yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası aşamaları takip edilmiş, bunun yanında 8 metin inceleme çalışmasıyla yazılardaki iyi ve kötü yanlar ortaya konulmuştur. Her dersin sonunda öğrencilerin o gün verilen stratejileri uygulaması için ev ödevi verilmiş ve ertesi ders, yapılan çalışmalar incelenmiştir. Son test çalışması olarak, eğitim tamamlandıktan sonra hem kontrol hem de deney grubu öğrencilerine Yazma Kaygısı Ölçeği tekrar uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan ön test ve son test puanlarının anlamlılığını belirleyebilmek için ise bağımsız gruplar t-testi, bağımlı gruplar t-testi, tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA kullanılmıştır.

Bulgu ve Yorumlar

1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygıları, eğitim öncesinde anlamlı bir fark göstermekte midir?

Araştırmada yürütülen eğitim çalışmalarının etkililiğini ölçebilmek için öncelikle ön testte deney ve kontrol grubunun birbirine denk olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Bu amaçla yazma kaygısını gösteren ön test puanları üzerinde bağımsız gruplar t testi yapılmış, testin sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	2.35	.91	.007	.935	48	1.033	.307*
Deney Grubu	26	2.61	.88					

*p>.05

Tabloya göre kontrol grubunun Yazma Kaygısı Ölçeği ön test puanı 2.35, deney grubunun Yazma

Kaygısı Ölçeği ön test puanı ise 2.61 düzeyindedir. Bu duruma göre kontrol grubunun kaygı düzeyi deney grubuna göre daha düşük olduğu görünmekle beraber yapılan u testi sonucunda iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [$t_{(48)}=1.033;p>.05$]. Dolayısıyla yazma kaygısı puanları açısından iki grubun birbirine denk olduğu tespit edilmiştir.

2. Kontrol grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3. Kontrol Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	24	2.35	0.91	.839	.481	23	.818	.422*
Son test	24	2.26	0.74	.535	.937			

* $p>.05$

Tabloya bakıldığında kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ortalama puanının 2.35, son test puanının ise 2.26 olduğu görülmektedir. Kaygı puanlarında bir düşüş olduğu görünmekle beraber bu puan farkının anlamlılığını saptamak için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür [$t_{(23)}=.818;p>.05$]. Buradan hareketle geleneksel yöntemle verilen yazma eğitiminin yazma kaygısını azalttığı fakat bu düşüşün istatistiki olarak anlamlı olmadığı söylenebilir.

3. Deney grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Uygulamanın yapıldığı deney grubunun yazma kaygısı ön ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Deney Grubu Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Puanları t Testi Sonuçları

Ölçüm	N	\bar{X}	S	Kolmogorov		Sd	t	p
				K-S-Z	p			
Ön test	26	2.61	0.88	.499	.964	25	2.683	.013*
Son test	26	2.28	0.81	.607	.855			

* $p<.05$

Tabloya bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön testinden aldıkları puanların ortalamasının 2.61, son testten aldıkları puanların ortalamasının ise 2.28 olduğu görülmektedir. Puanlar arası anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan ilişkili gruplar t testi sonucuna göre ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t_{(25)}=2.683;p<.05$]. Buna göre yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını azaltmada bir etken olduğu söylenebilir.

4. Deney grubu ile kontrol grubunun yazma kaygıları, eğitim sonrasında anlamlı bir fark göstermekte midir?

Üzerinde yazma stratejileri eğitimi uygulaması yapılan deney grubuyla uygulama yapılmayan kontrol grubunun eğitim sonrası yazma kaygısı puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili gruplar t testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruba Göre t Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	Levene Testi		Sd	t	p
				F	p			
Kontrol Grubu	24	2.26	0.74	.412	.524	48	.077	.939*
Deney Grubu	26	2.28	0.81					

*p>.05

Tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı son test puanlarına ait ilişkili gruplar t testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre deney ve kontrol grubu yazma kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$t_{(48)}=.077$; $p>.05$]. Bu sonuç geleneksel öğretim ile yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını etkilemede bir farkının olmadığına işaret etmektedir.

5. Öğrencilerin yazma kaygıları, deney veya kontrol grubunda olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrencilerin yazma kaygısının deney veya kontrol grubuna dâhil olup olmamaya göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla iki faktörlü ANOVA yapılmış ve sonuçları ve betimsel istatistikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 6. Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarına Ait Betimleyici İstatistikler

Grup		\bar{X}	S	N
Ön Test	Kontrol Grubu	2.35	.91	24
	Deney Grubu	2.61	.88	26
	Toplam / Ortalama	2.49	.89	50
Son Test	Kontrol Grubu	2.26	.74	24
	Deney Grubu	2.28	.81	26
	Toplam / Ortalama	2.27	.77	50

Tabloda kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ortalama puanlarının 2.35'ten 2.26'ya, deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ortalama puanlarının ise 2.61'den 2.28'e düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre her iki grubun yazma kaygısı puanlarında bir düşüş olduğu söylenebilir. Bu durumun anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla öğrencilerin yazma puanları üzerinde iki faktörlü ANOVA yapılmış, sonuçları aşağıda gösterilmiştir.

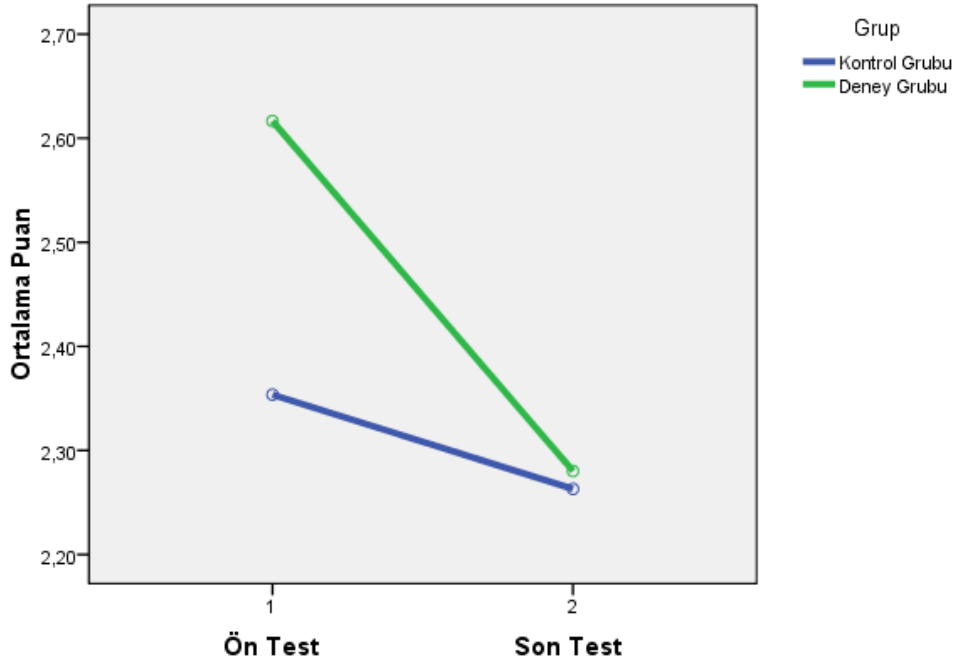
Tablo 7. Yazma Kaygısı Ön Test Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	60.12	49			
Grup (D/K)	.489	1	.489	.394	.533
Hata	59.631	48	1.242		
Gruplar İçi	9.996	50			
Ölçüm (ÖT-ST)	1.136	1	1.136	6.43	.015
Grup*Ölçüm	.377	1	.377	2.13	.151*
Hata	8.483	48	.177		
Toplam	70.116	99			

*p>.05

Buna göre iki ayrı grupta bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının deney öncesinden sonrasına anlamlı farklılık göstermediği, farklı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin yazma kaygısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olmadığı bulunmuştur [$F_{(1, 48)}=2.13$; $p>.05$]. Bu durum, geleneksel

yöntemle strateji öğretiminin yazma kaygısı üzerinde benzer etkilerde bulunduğu işaret etmektedir.



Şekil 1. Yazma kaygısı ön test son test puanlarının değişimi

Yukarıda deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test ve son test gelişimlerini gösteren grafik yer almaktadır. Grafikte, ön test sırasında, mavi renkle yer alan kontrol grubunun kaygısıyla, yeşil renkle belirtilen deney grubunun kaygısı arasındaki puan farkının son testte kapandığı görülmektedir. İki gruptaki değişim sonucunda kaygı düzeyleri düşmüş, aradaki kaygı düzeyi farkı azalmış ve gruplar kaygı düzeyi bakımından birbirine yakın bir noktaya gelmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durumda uygulama öncesinde grupların yazma kaygısı bakımından birbirine denk olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunun yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanı 2.35'ten 2.26'ya düştüğü hâlde iki puan arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Dolayısıyla geleneksel yöntemle işlenen yazılı anlatım dersinin yazma kaygısını düşürmede çok etkili olmadığı görülmüştür. Bu durumun dersin içeriği ve işlenişinden kaynaklandığı söylenebilir. Yazılı anlatım dersinin içeriği genel olarak, öğrencilere çeşitli form ve türler hakkında bilgi verip bu tür ve formlarda yazı yazdırmaktır. Dolayısıyla yazma kaygısı konusu doğrudan hedeflendiği için yazma kaygısı üzerinde böyle bir etki yapmaması doğal karşılanmalıdır.

Deney grubunun yazma kaygısı ön test ve son test ortalama puanı 2.61'den 2.28'e gerilemiş ve iki puan arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yazma stratejileri eğitiminin verildiği deney grubunda öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşmesi, uygulanan eğitim çalışması sonucunda ulaşılması beklenen noktadır ve kaygı puanlarının düşmesi de araştırmanın tezini desteklemektedir. Dolayısıyla yazma stratejileri eğitimi öğrencilerin yazma kaygısını düşürücü bir etkide bulunmaktadır. Sevim ve Özdemir Erem (2013) tarafından İngilizce Eğitimi Bölümü öğrencileri ile yaratıcı yazma çalışmaları

yapılarak yazma kaygısı düzeyleri üzerindeki etkisi saptanmış yaratıcı drama etkinliklerinin yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etki gösterdiği ifade edilmiştir. Bu bakımdan yazma stratejileri eğitimi de yaratıcı drama etkinlikleri gibi yazma kaygısını düşüren bir etkidir. Bunun yanında İşeri ve Ünal'ın (2012) çalışmasında yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısının düştüğü tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin de eğitim boyunca pek çok yazma deneyimi yaşamalarının yazma kaygıları üzerinde olumlu etkide bulunduğu düşünülebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön ve son test puanları birlikte değerlendirildiğinde yazma stratejileri öğretimiyle geleneksel yöntemin yazma kaygısı üzerinde benzer etki gösterdiği görülmüştür. Bu sonuç, yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısını iyileştirmede, geleneksel yöntem kadar etkide bulunduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. Üniversitelerde Türk Dili ve Yazılı Anlatım adıyla verilen derslerin içeriğinde değişikliğe gidilerek yazma stratejileri öğretimine yer verilebilir.
2. Yazma stratejileri konusunda yeterli bilgi ve donanımına sahip öğretim elemanları yetiştirilmelidir.
3. Yazma eğitiminde öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonlarını artırmak, olumsuz algıları ortadan kaldırmak ve kaygı düzeyini düşürmek amacıyla öğretim elemanı tarafından öğrencilere karşı ilgili ve yardımsever olunmaya çalışılmalıdır.
4. Bu çalışmada deney grubunu oluşturan öğrencilerle kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin 4. sınıftaki yazma kaygısı düzeyleri karşılaştırılabilir.
5. Farklı düzeylerde yapılacak yazma stratejileri öğretiminin yazma kaygısı üzerindeki etkisini araştıran nicel ve nitel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Arıcı, A. F. ve Urgan, S. (2008). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi". *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20: 317-328. <http://sbe.dumlupinar.edu.tr/20/315-327.pdf> adresinden 20.04.2012'de alınmıştır.
- Asiltürk, B. (2011). *Yazılı Anlatım Metin İnceleme ve Oluşturma*. İstanbul: İkaros Yayınları.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). "Ortaöğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Alan Bilgisi Başarı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma". *Turkish Studies* 7(4): 907-919. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1790300031_57_Ba%C4%9Fc%C4%B1Hasan_S-907-919.pdf adresinden 09.04.2013'te alınmıştır.
- Bağcı, H. ve Temizkan, M. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 4(4): 477-498. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_4/477-500.pdf adresinden 27.10.2013'te alınmıştır.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkız, K. K. (2007). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Söz Dizimi ve Anlatım Bozukluğu Açısından Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Büyüköztürk, Ş. (2007). *DeneySEL Desenler Öntest-Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clouse, B. F. (2005). *265 Troubleshooting Strategies for Writing Nonfiction*. McGraw-Hill.
- Collins, J. L. (2000). Review of Key Concepts in Strategic Reading and Writing Instruction. In J. L. Collins (Ed.), *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* (pp. V-X). <http://gse.buffalo.edu/org/writingstrategies/PDFFiles/CHEEKTOWAGA-SLOAN.PDF> adresinden 11.02.2013'te alınmıştır.
- Çakır, Ö. (2003). "Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği". *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi* 122: 31-51.
- Çamurcu, D. (2011). "Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi". *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* 29: 503-518 <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s29/camurcu.pdf> adresinden 24.05.2011'de alınmıştır.
- Çelik, M. E. (2010). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Kazanımlarına Ulaşma Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Çocuk, H. E. ve Kanatlı, F. (2012, 05-06 Temmuz). *Yazılı Anlatım Ürünlerinde Türkçe Eğitimi Lisans Öğrencilerinin Metinsellik Ölçütlerini Kullanabilme Durumları: Mersin Üniversitesi örneği*. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayında sunuldu, Mersin, 67-76.
- Daly, J. A. (1978). "Writing Apprehension and Writing Competency". *The Journal of Educational Research* 72: 10-14. [http://ij2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aulast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writing+Competency.&title=Journal+of+educational+research+\(Washington,+D.C.\)&volume=72&issue=1&date=1978&spage=10&issn=0022-0671](http://ij2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JA&aulast=Daly&atitle=Writing+Apprehension+and+Writing+Competency.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=72&issue=1&date=1978&spage=10&issn=0022-0671) adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- Doğan, Y. (2003). "Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Okuma ve Yazma Becerileri". *Türklük Bilgisi Araştırmaları* 13: 181-201.
- Faigley, L., Daly, J. A., and Witte, S. P. (1981). "The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Writing Competence". *Journal of Educational Research* 75(1): 16-21. [http://ij2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=L&aulast=Faigley&atitle=The+Role+of+Writing+Apprehension+in+Writing+Performance+and+Competence.&title=Journal+of+educational+research+\(Washington,+D.C.\)&volume=75&issue=1&date=1981&spage=16&issn=0022-0671](http://ij2ec6wc6q.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=L&aulast=Faigley&atitle=The+Role+of+Writing+Apprehension+in+Writing+Performance+and+Competence.&title=Journal+of+educational+research+(Washington,+D.C.)&volume=75&issue=1&date=1981&spage=16&issn=0022-0671) adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- Göğüş, B. (1970), "Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış". *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1970: 123-154.
- Graham, S., and Harris, K. R. (2005). *Writing Better Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Harris, K. R., Santangelo, T., and Graham, S. (2010). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. In H. S. Waters and W. Schneidet (Eds), *Metacognition, Strategy Use, and Instruction*, (pp. 226-256). New York: Guilford Press
- Hart, J. (2007). *A Writer's Coach: The Complete Guide to Writing Strategies that Work*. New York: Anchor Books.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 8(2): 67-76. <http://mersin.edu.tr/edergi/index.php/efd/article/download/182/193> adresinden 18.06.2013'te alınmıştır.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 11(2) 691-707.

- <http://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf> adresinden 18.06.2013'te alınmıştır.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurudayıoğlu, M. ve Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 7(13): 192-207. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1337088236.pdf adresinden 15.10.2013'te alınmıştır.
- Kültür Bakanlığı, (1936). *İlkokul Programı*. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Lee, S. Y., and Krashen, S. (1997). Writing Apprehension in Chinese As a First Language. *ITL International Journal of Applied Linguistics* 115-116: 27-37. http://web.ntpu.edu.tw/~lwen/publications/Writing_apprehension_in_Chinese_as_a_first_language.pdf adresinden 29.10.2013'te alınmıştır.
- Leki, I. (2002). *Academic Writing: Exploring Processes and Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MV (Maarif Vekâleti), (1340-1924). *İlk Mekteblerin Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Âmire.
- MV (Maarif Vekâleti), (1926). *İlk Mekteblerin Müfredat Programı*. İstanbul: Millî Matbaa.
- MV (Maarif Vekâleti), (1930). *İlkmektep Müfredat Programı*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (1948). *İlk Okul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (1949). *Orta Okul Programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (1968). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), (2004). *İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEGSB (Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı), (1988). *İlkokul Programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reid, R., and Lienemann, T. O. (2006). *Strategy Instruction for Students with Learning Disabilities*. Guilford Press.
- Savage, A., and Mayer, P. (2006). *Effective Academic Writing: The Short Essay*. New York: Oxford University Press.
- Savage, A., and Shafiei, M. (2012). *Effective Academic Writing: The Paragraph*. New York: Oxford University Press
- Sevim, O. ve Özdemir Erem, N. H. (2013). "Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri". *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 11: 975-992 http://www.adyusbd.com/Makaleler/1387725291_Sevim%20O%20C4%9Fuzhan-%20C3%96zdemir%20Erem%20Nur%20H%C3%BCmeyra.pdf adresinden 05.10.2013'te alınmıştır.
- Smith, M. W. (1984). Reducing Writing Apprehension. (Eric Document No: ED 243 112) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243112.pdf> adresinden 18.04.2013'te alınmıştır.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek, Ö. (2000). *İlköğretim 4.-5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Bilgisayar Destekli Yazılı Anlatım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tansel, F. A. (1963). *İyi ve Doğru Yazma Usûlleri II Kompozisyon*. Ankara: Millî Kültür Yayınları.
- Temizkan, M. (2003). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Dil Gelişimi Bakımından İncelenmesi". *Türklük Bilimi Araştırmaları* 13: 219-231.

- Tighe, M. A. (1987). Reducing Writing Apprehension in English Classes. (Eric Document No: ED281196)
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi, *Turkish Studies* 6(4): 849-863. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/503979543_2_%C3%BCIperhakan_t.pdf adresinden 10.09.2013'te alınmıştır.
- Yaman, H. (2010). Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences* 2(1): 267-289. http://www.iojes.net/userfiles/article/iojes_185.pdf adresinden 19.04.2012'de alınmıştır.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.