



Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

Üzeyir SÜĞÜMLÜ*
Mehmet ALVER**

Öz

Araştırmanın amacı; öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarını nitel ve nicel yöntemlerle incelemektir. Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşaması nitel yöntemle, ikinci aşaması ise nicel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma gruplarını, 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında bir ilin ortaokullarında görev yapan 26 Türkçe öğretmeni ve aynı ilin ortaokullarında öğrenim gören 280 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizi, MAXQDA 20 nitel veri analizi programıyla yapılmış ve veriler, içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin analizi, SPSS 25.0 paket programıyla yapılmış ve veriler, çeşitli istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma ile öğrencilerin yazma özerkliği durumlarının yeterli görülmediği, yazma çalışmalarında yazma kaygıları yaşadıkları, yazma özerkliği ile yazma kaygısı düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ve yazma kaygısının yazma özerkliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma becerisi, yazma özerkliği, yazma kaygısı

An Analysis of Learners' Autonomous Writing Skills and Writing Anxiety through Qualitative and Quantitative Methods

Abstract

This study aimed to examine students' autonomous writing skills and writing anxiety, using qualitative and quantitative methods. The research process consisted of two phases. The first phase was carried out using a qualitative method and the second phase using a quantitative method. The study group consisted of 26 secondary school Turkish teachers and 280 8th grade students in a province during the fall semester of the 2019-2020 academic year. The study employed a semi-structured interview form, the Writing Autonomy Scale and the Writing Anxiety Scale as data collection tools. The MAXQDA 20 software was used for qualitative data analysis and the data were analyzed using the content analysis technique. For quantitative analysis, SPSS 25.0 software was used, and various statistical techniques were conducted. The results showed that students' autonomous writing skills were not sufficient, that they experienced writing anxiety while doing writing, that there was a negative significant relationship between writing autonomy and writing anxiety levels, and that writing anxiety was a significant predictor of writing autonomy.

Keywords: Writing skill, writing autonomy, writing anxiety

* Dr. Öğr. Üyesi, Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Ordu, u.sugumlu@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-2135-5399

** Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Giresun, mehmetalver2806@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0003-4832-7363

Giriş

Dil becerileri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır. Okuma ve dinleme/izleme anlamaya dayalı, konuşma ve yazma ise anlatmaya dayalı dil becerilerini oluşturmaktadır (Şahin, 2020). Anlatmaya dayalı dil becerilerinden olan yazma, güçlü bir iletişim aracı (Malpique, Roberto ve Pino-Pasternak, 2020) ve en genel anlamda duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılması işlemidir. Yazma becerisi, konuşma ile birlikte insanın kendini ifade ettiği anlatım yollarından biridir (Elftorp, 2007). Duygu ve düşüncelerin yazılı olarak aktarılması işlemi, yazma sürecini ve becerisini kapsamaktadır (Arıcı ve Ungan, 2017; Tompkins, 2016; Yıldız, 2018). Bu nedenle yazma; duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin yazılı iletişim kanallarıyla ifade edilmesi süreçlerinden oluşan bir beceridir (Akkaya ve Kırmızı, 2010; Carter, Bishop ve Kravits, 2002). Yazma becerisi, diğer bir anlatma becerisi olan konuşma gibi bireyin dünyaya gelmesiyle edinebildiği bir beceri değil, formel eğitim ile okullarda öğretimine başlanan bir dil becerisi (White, 2013) olma özelliğine sahiptir.

İşlevsel kullanımı bakımından dil becerileri arasında en zor olan ve en son gelişen beceri, yazma becerisidir (Göçer, 2018). Yazma becerisinde birçok unsurun iç içe olduğu karmaşık bir süreç yaşanmaktadır. Bu süreçte yazmanın fiziksel, bilişsel/zihinsel ve duyuşsal boyutları da işe koşulmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi, doğası gereği karmaşık ve çok boyutlu bir anlatım becerisi (Tiryaki, 2011; Yaman, 2010) olarak değerlendirilmektedir. Yazmanın bu karmaşık ve çok boyutlu sürecinde, yazma becerisinin duyuşsal unsurlarını oluşturan yazma motivasyonu (Akyol ve Aktaş, 2018; Pajares, 2003; Süğümlü, Mutlu ve Çinpolat, 2019; Wright, Hodges, Dismuke ve Boedeker, 2020; Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2013), yazmaya yönelik tutum (Baştuğ, 2015; Brown, Morrell ve Rowlands, 2011; Clark ve Dugdale, 2009; Yıldız ve Kaman, 2016) ve yazma kaygısı (Blasco, 2016; Çocuk, Yanpar Yelken ve Özer, 2016; Tekşan, 2012; Yaman, 2010; Zorbaz, 2010) belirleyici olmaktadır. Öğrencilerin yazma başarısını, yazma motivasyonunu ve yazmaya yönelik tutumunu doğrudan etkileyen duyuşsal unsurlardan birisi de yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı, yazmanın başarılı bir şekilde ortaya konulmasında önemli bir sorun oluşturmakta (Zorbaz, 2010: 17) ve her türlü yazma deneyiminin öğrencilerde yazma kaygısına neden olduğu bilinmektedir (Yaman, 2010). Lee (2008), yazma başarımının yazı konusunu bilme, konunun zorluğu ve yazı türü gibi unsurlardan büyük oranda etkilendiğini belirtmektedir. Bu etkilenme durumu da yazma kaygısını ortaya çıkarmaktadır. Yazma becerisi zayıf olan öğrenciler, yazma sürecinde kendi düşüncelerini düzenleme konusunda zorluk yaşamaktadırlar (Harris, Graham, Friedlander ve Laud, 2013). Bu zorluk da öğrencilerde yazma kaygısını ortaya çıkarabilmektedir. Yazma kaygısının azaltılması ve ortadan kaldırılması, öğrencilerin yazma çalışmalarını öğrenci özerkliği anlayışına göre gerçekleştirmelerini doğrudan etkileyebilmektedir.

Yazma özerkliği, öğrenci özerkliği temelinde yazma çalışmalarının yürütülmesi anlayışına dayanmaktadır. Öğrenci özerkliği ise geniş anlamda bir kişinin kendi öğrenme sorumluluğunu kontrol edebilme yeteneği olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yönetme becerisinin ya da kendi öğrenme hedeflerini belirleme, gelişimlerini izleme ve kendi öğrenmelerini değerlendirmenin doğal bir ürünü olarak anlaşılmalıdır (Benson, 2011). Öğrenci özerkliği; öğretmen rolünden ziyade öğrenci rolü üzerinde duran, üründen ziyade sürece odaklanan, öğrenmeyi yaşam boyu bir süreç olarak görmeleri ve kendi amaçlarını geliştirebilmeleri için öğrencileri teşvik eden ilkelere sahiptir (Jacobs ve Farrell, 2001). Reinders (2010) özerk öğrenme sürecinin aşamalarını; öğrenme ihtiyaçlarını belirleme, hedef/amaç belirleme, öğrenmeyi planlama, kaynakları seçme, stratejileri seçme, uygulama, ilerlemeyi izleme, değerlendirme ve gözden geçirme olarak belirtmektedir. Yazma becerisinin süreç gerektiren bir beceri olması ve duyuşsal unsurların yazmayı doğrudan etkilemesi, yazmanın zihinsel beceriler ile iç içe olması, yazma özerkliği becerisinin önemini ortaya koymaktadır. Doğası gereği karmaşık ve içsel bir süreci gerektiren yazma becerisinde; öğrencinin yazma sürecini kendisinin yönetmesi, yazma sorumluluğunu üstlenmesi, yazma amacını, içeriğini, yöntemini kendisinin belirlemesi, öğrencinin yazma sürecinde belirleyici olması önem kazanmaktadır (Tekşan ve Süğümlü, 2019). Bu durum, öğrencinin yazma kaygısını azaltıp yazma başarısına olumlu yansıtılabilmektedir. Öğrenme süreçlerinin öğrenci özerkliği temelinde yürütüldüğü araştırmalarda, öğrencilerin öğrenme motivasyonları ve tutumlarının arttığı bilinmektedir (Baard, 2004; Borg ve Al-Busaidi, 2012; Katz ve Assor, 2006). Bununla birlikte yazma çalışmalarının öğrenci özerkliği temelinde yürütüldüğü araştırmalarda, yazma özerkliğinin yazma motivasyonunu ve tutumunu artırdığı

bilinmektedir (Sukerti ve Yuliantini, 2018; Süğümlü, 2020). Altunkaya (2020), yazma özerkliğinin motivasyon, tutum, algı, öz değerlendirme vb. gibi yazmanın duyuşsal unsurlarını kapsadığını ve öğrenene kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmesini sağlaması yönüyle önemli olduğunu belirtmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, yurt dışında (Brown ve diğerleri, 2011; Bruning ve Horn, 2000; Hidi ve Boscolo, 2007; Pajares, 2003; Pajares, Valiante, Cheong, 2007; Troia ve diğerleri, 2013) ve Türkiye’de (Akyol ve Aktaş, 2018; Balta, 2018; Baştuğ, 2015; Çocuk ve diğerleri, 2016; Tekşan, 2012; Temel ve Katrancı, 2019; Süğümlü, 2020; Süğümlü ve diğerleri, 2019; Zorbaz, 2010) öğrencilerin yazma becerileri ile motivasyonları, tutumları ve kaygıları arasındaki ilişkiye yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra Türkiye’de öğrencilerin yazma özerkliği durumlarının belirlendiği sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır (Altunkaya, 2020; Tekşan ve Süğümlü, 2019). Ancak öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygılarının hem nitel hem de nicel yöntemlerle belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın yazma özerkliği ve yazma kaygısı alanları ile yazma özerkliği becerisi ve yazma kaygısı ilişkisine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarını nitel ve nicel yöntemlerle incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda önce öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının belirlenmesine yönelik araştırma sorularına Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle yanıt aranmış, sonra öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik araştırma sorularına öğrencilerden toplanan verilerle yanıt aranmıştır. Araştırmanın amacı bağlamında oluşturulan ve yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler, yazma sürecini yazma özerkliğine uygun yürütebiliyorlar mı?
2. Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları yazma kaygıları nelerdir?
3. Öğrencilerin cinsiyet ve yazma sıklığı değişkenleri ile yazma özerkliği anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin cinsiyet ve yazma sıklığı değişkenleri ile yazma kaygısı anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Yazma kaygısı, yazma özerkliğini ne ölçüde yordamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma; öğrencilerin yazma özerkliği becerilerini ve yazma kaygılarını nitel verilerle, yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ise nicel verilerle belirlenmesini kapsamaktadır. Araştırmanın birinci aşaması nitel bir özellik taşımaktadır ve temel nitel araştırma ile gerçekleştirilmiştir. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Birinci aşamada Türkçe öğretmenlerinden öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarına ilişkin görüşme yoluyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması ise nicel bir özellik taşımaktadır ve ilişkisel tarama ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama çalışması, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayıp tahmin yürütebilmek için tasarlanan deneysel olmayan araştırma çalışmasıdır (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Araştırmanın ikinci aşamasında öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

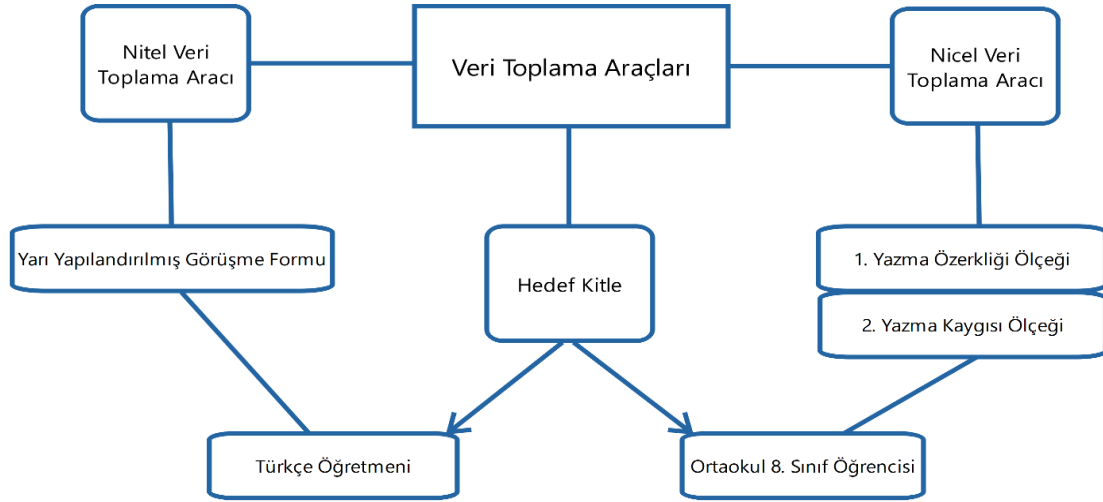
Araştırma Grubu

Araştırma, iki çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarısında bir ilin ortaokullarında görev yapan ve 8. sınıf düzeyinde dersi olan 26 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin 10’u (%38.5) kadın ve 16’sı (%61.5) erkektir. Yine Türkçe öğretmenlerinin 4’ü (%15.4) 0-5 yıl, 3’ü (11.5) 6-10 yıl, 7’si (%26.9) 11-15 yıl ve 12’si (%46.2) 16-20 yıl çalışma deneyimine sahiptir. Türkçe öğretmenleri TÖ1, TÖ2, TÖ3 ... TÖ26 olarak kodlanmıştır. Türkçe öğretmenleriyle çalışma gerçekleştirildikten sonra öğrencilerle ilgili olan

çalışmaya geçilmiştir. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarısında bir ilin ortaokullarının 8. sınıfında öğrenim gören 280 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 136'sı (%48.6) kız ve 144'ü (%51.4) erkektir. Araştırma gruplarının belirlenmesinde olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Creswell, 2013; Cohen, Manion ve Morrison, 2007; Robson; 2017). Araştırmanın birinci çalışma grubu için 8. sınıf düzeyinde Türkçe dersi verme; ikinci çalışma grubu için ise birinci çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin görev yaptığı yerleşim yerindeki ortaokulların 8. sınıfında öğrenim görme ölçütleri belirlenmiştir. Araştırmanın 8. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmesinin nedeni, 8. sınıf düzeyinin ortaokul öğrenim basamağının son düzeyi olması ve yazma özerkliğinin temel düzeyde yazma eğitimini almış öğrencilerde belirlenecek bir beceri olmasıdır. Araştırmanın nitel süreci Türkçe öğretmenlerinin oluşturduğu çalışma grubuyla, nicel süreci ise ortaokulun 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerinin oluşturduğu çalışma grubuyla gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nitel ve nicel veri toplama araçları ile bu araçların hedef kitleleri, Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Veri Toplama Araçları ve Bu Araçların Hedef Kitleleri

Araştırmanın veri toplama araçlarını; yarı yapılandırılmış görüşme formu, Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak Türkçe öğretmenlerinin görüş ve değerlendirmelerinden hareketle öğrencilerin yazma özerkliği ve kaygısı durumlarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu; nicel veri toplama aracı olarak öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için Yazma Özerkliği Ölçeği (Tekşan ve Süğümlü, 2018) ve yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için ise Yazma Kaygısı Ölçeği (Karakuş Tayşi ve Taşkın, 2018) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formunda öğrencilerin yazma çalışmalarını özerk olarak yapabileme durumları ve yazma çalışmalarında yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin sorular yer almıştır. Araştırmanın nicel veri toplama araçlarından Yazma Özerkliği Ölçeği; “motivasyon ve tutum”, “paylaşım ve değerlendirme”, “planlama ve süreç” olmak üzere üç alt boyuttan ve 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte üçlü likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın bir diğer nicel veri toplama aracı olan Yazma Kaygısı Ölçeği; “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı”, “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ve “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” olmak üzere üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte beşli likert tipi dereceleme kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin güvenilir

olduğunu göstermektedir. Nicel veri toplama araçları olan ölçekler için araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Toplanması







Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerine görüşmelerin yapılması için seçenekler sunulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin hepsi yazılı olarak görüşme sorularına yanıt vermek istediklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formu, Türkçe öğretmenlerine basılı olarak verilmiş ve öğretmenlerden yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Türkçe öğretmenlerinden veriler, bir aylık sürede toplanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini toplamak için ise ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu oluşturan öğrencilere ölçekleri uygulamadan önce araştırmacılar, gerekli bilgilendirmeyi yapmışlardır. Öğrencilerden ölçeklerde yer alan maddelerde kendilerine uygun seçenekleri işaretlemeleri istenmiştir. Ölçekler öğrencilere basılı olarak dağıtılmış ve yanıtlar yazılı olarak alınmıştır. Ölçeklerin uygulanması bir ders saatinde (40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden veriler, bir aylık sürede toplanmıştır. Nitel ve nicel verilerin toplanması, iki aylık sürede gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizine nitel verilerle başlanmıştır. Nitel verilerin analizi, Türkçe öğretmenlerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. Araştırmada içerik analizi türlerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analizin uygulanmasında önce veriler kodlanır, kategoriler oluşturulur ve düzenlenir, son aşamada ise elde edilen bulgular tanımlanarak yorumlanır (Robson, 2017). Veriler MAXQDA 20 nitel veri analizi programına aktarılmış ve program üzerinden analiz işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlar anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde kategoriler altında bir araya getirilmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, programdan elde edilen görsellerle sunulmuş ve yorumlanmıştır. Öğretmen görüşlerine ilişkin doğrudan aktarım ifadeleri ise tablolarla sunulmuştur. Programdan elde edilen görsellerde kullanılan semboller ve anlamları Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Nitel Verilerin Analizinde Kullanılan Semboller ve Anlamları

| Sembol | Anlamı |
|---|--|
|  | Yazma özerkliği kategorisi |
|  | Yazma özerkliği kategorisinde ortaya çıkan kodlar |
|  | Yazma özerkliği kategorisi kodlarında ifadesi olan öğretmenler |
|  | Yazma Kaygısı Kategorisi |
|  | Yazma kaygısı kategorisinde ortaya çıkan kodlar |
|  | Yazma kaygısı kategorisi kodlarında ifadesi olan öğretmenler |

Araştırmada veri analizi, nicel verilerin analizi ile devam etmiştir. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek için uygulanan Yazma Özerkliği Ölçeği ve yazma kaygısı düzeylerini belirlemek için uygulanan Yazma Kaygısı Ölçeği'nden elde edilen veriler üzerinde istatistiksel işlemler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS 25.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma verilerine ilişkin standart sapma, aritmetik ortalama, frekans ve yüzde hesaplamaları; kişisel değişkenlere yönelik bağımsız örneklem t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA); ölçekler ve alt ölçekler arasındaki ilişkileri belirlemek için korelasyon analizi; yazma kaygısının yazma özerkliğini ne

ölçüde yordadığını belirlemek için ise doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Öncelikle değişkenler arasındaki ikili ilişkiler incelenmiş ve çoklu eş doğrusallığın olmamasına dikkat edilmiştir. Bunun için ilk olarak oto korelasyon durumu Durbin-Watson değeri ile incelenmiş ve elde edilen değerlerin normal sınırlar arasında olduğu belirlenmiş; ikinci aşamada bağımsız değişkenin açıklayamadığı varyans oranı olan tolerans değeri ($1-R^2$) ile varyans büyütme faktörü (VIF) incelenmiştir (Field, 2013). Tolerans değeri ($1-R^2$) .20 değerinden daha büyük ve varyans büyütme faktörü (VIF) 10 değerinden daha düşük olduğu için çoklu bağıntı probleminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Verilerin normallik değerlendirmesi kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayılarından yararlanılmış; doğrusallık için ise “Saçılma Diyagramı Matrisi” kullanılmıştır. Yazma Özerkliği Ölçeği çarpıklık katsayısı -0.26, basıklık katsayısı -0.37; Yazma Kaygısı Ölçeği çarpıklık katsayısı 0.25, basıklık katsayısı 0.16 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısı +1 ve -1 sınırları içinde kalıyorsa puanların normal değerlerden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk, 2018: 40). Bağımsız örneklem t-Testi ve ANOVA analizlerinin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Green ve Salkind (2014), bağımsız örneklem t-Testi için d değerini .02 ve altını küçük, .05 ile .08 arasında orta ve .08 ve üstünü yüksek etki büyüklüğü; ANOVA için ise eta kare (η^2) değerinin alacağı .01 değerini küçük, .06 değerini orta ve .14 değeri geniş etki büyüklüğü olarak yorumlamışlardır. Bu çalışmada etki büyüklüklerinin yorumlanması, Green ve Salkind’in (2014) belirttiği değer aralıklarına göre yapılmıştır. Korelasyon analizini sonucunda ortaya çıkan r değeri, Tuna’nın (2016) belirttiği düşük, orta ve güçlü ilişki değerlerine göre yorumlanmıştır. Nicel verilerin analizinde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Veri analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular, tablolarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliği için görüşme formunda yer alan sorular, Türkçe eğitimi üç alan uzmanına ve Türkçe öğretmeni beş uygulayıcıya gönderilmiştir. Alan uzmanları ve uygulayıcılardan alınan dönütlerle görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunun güvenilirliği için ise görüşme formu, on Türkçe öğretmenine gönderilmiş ve sorulara verilen yanıtların tutarlılıkları, iki alan uzmanı ile incelenmiştir. İnceleme sonucunda güvenilirlik için dönüt alınan on Türkçe öğretmenin sorulara tutarlı yanıtlar vermesi ile görüşme formunun güvenilir bir veri toplama aracı olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın nicel veri toplama araçları olan Yazma Özerkliği Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği’nin kapsam geçerliği için ölçekler, Türkçe eğitimi üç alan uzmanına ve Türkçe öğretmeni beş uygulayıcıya incelemesi için gönderilmiştir. Alınan dönütlerle ölçeklerin araştırma amacına uygun maddelerden oluştuğu, maddelerin açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir. Ölçeklerin güvenilirlik çalışmaları kapsamında iç tutarlık yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda ölçeklerin Cronbach α güvenilirlik katsayıları belirlenmiştir. Yazma Özerkliği Ölçeği’nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .87, Yazma Kaygısı Ölçeği’nin Cronbach α güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ölçeklerin güvenilir bir şekilde veri topladığını göstermiştir.

Nitel veri analizinin güvenilirliğini sağlamak için veriler, araştırmacı tarafından kod-tekrar kod tekniği ile kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlama güvenilirliği, Miles ve Huberman’ın (1994, 2016) içsel tutarlılığı veren formülüne dayalı kodlama denetimi ile yapılmıştır. Bu denetimden elde edilen sonucun en az %70 düzeyinde olması beklenmektedir. Kodlamalar arası uyum, %92.5 olarak belirlenmiştir. Bu değer kodlamalar arasında uyumun olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra kodlara ilişkin doğrudan aktarım ifadelerine yer verilmiştir. Nicel veri analizi güvenilirliği için SPSS 25.0 paket programında veriler, araştırmacılar tarafından farklı zamanlarda analiz edilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde yapılan istatistiksel işlemlerde sonuçların aynı çıkması ile nicel veri analizi güvenilirlik çalışmaları tamamlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

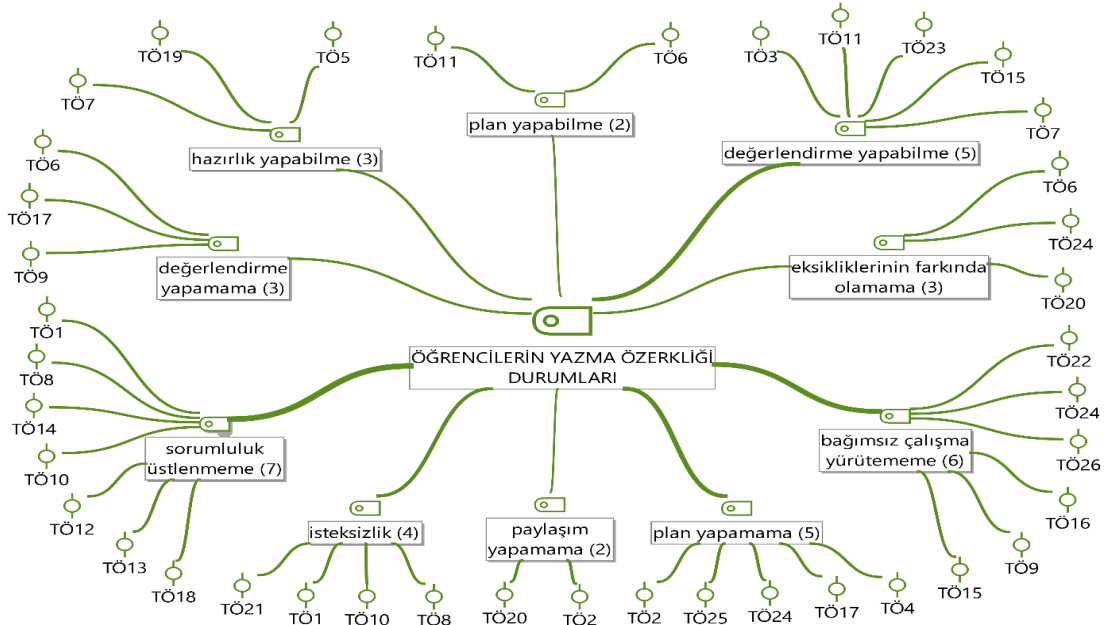
Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 27/01/2021
Belge sayı numarası= 2021-04

Bulgular

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumları

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklığı ve kodlarda yer alan öğretmenler, Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumlarına İlişkin Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli

Şekil 2’de öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklıkları ve kodlarda ifadesi yer alan öğretmenler görülmektedir. Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan olumsuz kodlar ve bu kodlarda yer alan ifade sıklıkları şu şekildedir: sorumluluk üstlenmeme ($f=7$), bağımsız çalışma yürütememe ($f=6$), plan yapamama ($f=5$), isteksizlik ($f=4$), değerlendirme yapamama ($f=3$), eksikliklerinin farkında olamama ($f=3$) ve paylaşım yapamama ($f=2$). Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin ortaya çıkan olumlu kodlar ve bu kodlarda yer alan ifade sıklıkları şu şekildedir: değerlendirme yapabilme ($f=5$), hazırlık yapabilme ($f=3$) ve plan yapabilme ($f=2$). Öğrencilerin yazma özerkliği durumlarına ilişkin 7 kod ve 30 ifade olumsuz, 3 kod ve 10 ifade olumludur. En fazla öğretmen ifadesi, öğrencilerin yazma çalışmalarında sorumluluk üstlenmemesi ve bağımsız yazma çalışması yürütememesi kodlarına yöneliktir. Bu bulgular, genel olarak öğrencilerin yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapamadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yazma özerkliği durumları kategorisinde yer alan kod ve öğretmen ifadelerine ilişkin doğrudan aktarım örnekleri, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

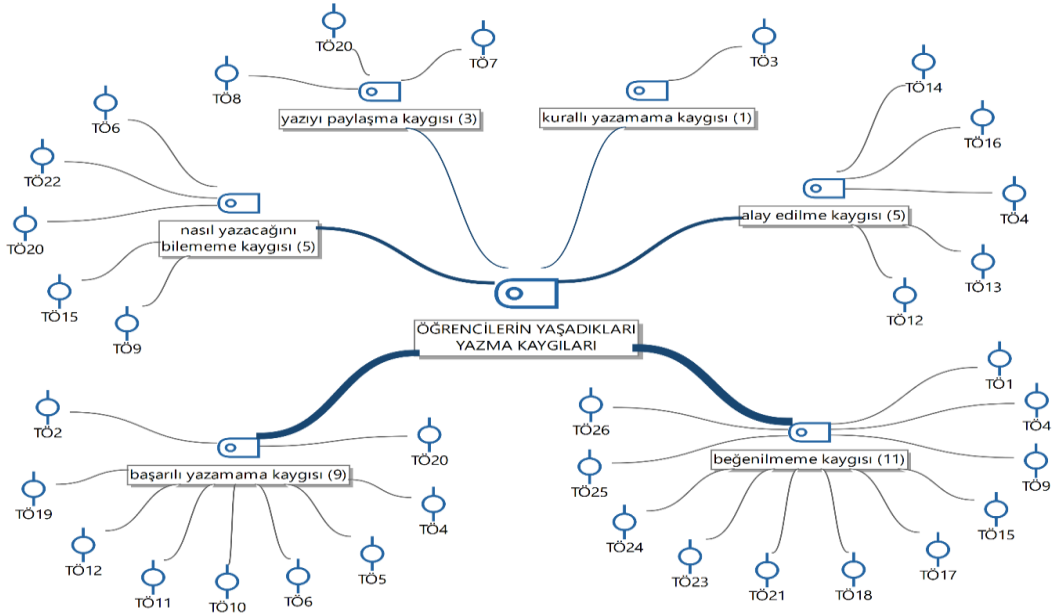
Öğrencilerin Yazma Özerkliği Durumlarına İlişkin Kod ve İfade Örnekleri

| Kod | İfade |
|-----------------------|--|
| Sorumluluk Üstlenmeme | Öğrencilerin çoğunluğu yazma çalışmalarını baştan savma yapıyor (TÖ1). Öğrenciler yazmaya üşeniyorlar (TÖ12). Öğrenciler yazma çalışmalarında kendileri yapmıyor. İnternette bulduklarını yazıp getiriyorlar (TÖ10). |

| | |
|----------------------------------|--|
| İsteksizlik | Öğrencilere yazmayı sevdirmek çok güç (TÖ8). Öğrenciler yazma çalışmaları konusunda çok isteksizler (TÖ10). |
| Bağımsız Çalışma Yürütememe | Kendi başlarına yazma çalışmasını tamamlayamıyorlar (TÖ22). Hiçbir yönlendirme yapmadan bir konu üzerinde yazma çalışması yapıldığında birkaç öğrenci dışında ortaya bir ürün çıkaran olmuyor (TÖ9). |
| Plan Yapamama | Planlı bir şekilde yazamıyorlar (TÖ17). Öğrenciler yazı planlaması yapmakta zorlanmakta, daha çok yüzeysel yazı çalışması yapmaktadırlar (TÖ2). |
| Eksikliklerinin Farkında Olamama | Öğrenciler eksikliklerinin farkında olmada yetersiz kalmaktadırlar (TÖ6). Kendi eksikliklerinin farkında değiller (TÖ20). |
| Plan Yapabilme | Öğrencilerin bir kısmı yazı planı yapabiliyor (TÖ6). |
| Değerlendirme Yapabilme | Yazdıklarını bir form üzerinden değerlendiriyorlar (TÖ11). |

Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygıları

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklığı ve kodlarda yer alan öğretmenler, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygılarına İlişkin Kod-Alt Kod-Bölümler Modeli

Şekil 3'te öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar, bu kodların sıklıkları ve kodlarda ifadesi yer alan öğretmenler görülmektedir. Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin ortaya çıkan kodlar ve bu kodların sıklıkları şu şekildedir: beğenilmeme kaygısı ($f=11$), başarılı yazamama kaygısı ($f=9$), alay edilme kaygısı ($f=5$), nasıl yazacağını bilememe kaygısı ($f=5$), yazıyı paylaşma kaygısı ($f=3$) ve kurallı yazamama kaygısı ($f=1$). Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin 6 kod ve 34 ifade ortaya çıkmıştır. En fazla öğretmen ifadesi; beğenilmeme kaygısı, başarılı yazamama kaygısı, alay edilme kaygısı ve nasıl yazacağını bilememe kaygısı kodlarına yöneliktir. Öğrencilerin yazma kaygısı yaşamadığını belirten öğretmen ifadesi bulunmamaktadır. Bu bulgular, öğrencilerin yazma çalışmalarında beğenilmeme, başarılı yazamama, alay edilme, nasıl yazacağını bilememe, yazıyı paylaşma ve kurallı yazamama kaygılarını yaşadıklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları yazma kaygıları kategorisinde yer alan kod ve öğretmen ifadelerine ilişkin doğrudan aktarım örnekleri, Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

Tablo 3.

Öğrencilerin Yaşadıkları Yazma Kaygılarına İlişkin Kod ve İfade Örnekleri

| Kod | İfade |
|-----------------------------------|--|
| Beğenilmeme Kaygısı | <i>En kaygı duydukları durum beğenilmeme oluyor (TÖ26). Birçok öğrenci eserinin beğenilmeyeceğini düşünüyor (TÖ25). Beğenilmeme kaygısı yaşıyorlar (TÖ9).</i> |
| Başarılı Yazmama Kaygısı | <i>Yazmaya başlama ve devam ettirme konusunda başarısızlık kaygısı yaşıyorlar (TÖ6). Çoğu öğrenci yazım kötü olursa kaygısı yaşıyor. (TÖ4). Kendi yazdıklarını çok saçma bulan öğrenci sayısı çok yüksek (TÖ12).</i> |
| Alay Edilme Kaygısı | <i>En büyük kaygıları arkadaşlarının onlarla dalga geçme ihtimalidir (TÖ12). Arkadaşları dalga geçerse diye kaygıları var (TÖ4).</i> |
| Nasıl Yazacağını Bilememe Kaygısı | <i>En çok karşılaştığım kaygı, aklıma bir şey gelmiyor kaygısı (TÖ9). Öğrencilerin yazma konusundaki ilk kaygıları yazmaya nasıl başlayacağım kaygısı (TÖ15).</i> |
| Yazıyı Paylaşma Kaygısı | <i>Öğrenciler yazılarını paylaşmaya yanaşmıyorlar (TÖ8). Bazı öğrencilerin yazdıklarını okumama gibi endişeleri oluyor (TÖ7).</i> |
| Kurallı Yazmama Kaygısı | <i>Yazarken kural kaygısı taşıyorlar (TÖ3).</i> |

Öğrencilerin yazma özerkliği durumları ve yaşadıkları yazma kaygılarına ilişkin nitel bulgulara bakıldığında, öğrencilerin genel olarak yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapmadıkları ve yazma sürecinde yazma kaygıları yaşadıkları görülmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin yazma özerkliği durumları ile yazma kaygıları arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Görüşü alınan öğretmenlerin hepsi, öğrencilerinin yazma kaygıları yaşadıklarını belirtmiş ve öğrencilerin yazma özerkliği durumlarını genel olarak yeterli görmemişlerdir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeyleri

Öğrencilerin yazma özerkliği ve yazma kaygı düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri, Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeylerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| Ölçek | \bar{x} | SS |
|--|-----------|------|
| Yazma Özerkliği Ölçeği | 2.01 | 0.40 |
| 1. Motivasyon ve Tutum | 2.08 | 0.52 |
| 2. Paylaşım ve Değerlendirme | 1.88 | 0.50 |
| 3. Planlama ve Süreç | 2.10 | 0.54 |
| Yazma Kaygısı Ölçeği | 2.51 | 0.65 |
| 1. Yazmaya Güdülenme ile İlgili Kaygı | 2.29 | 0.75 |
| 2. Yazının Anlaşılma Durumu İlgili Kaygı | 2.73 | 0.99 |
| 3. Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı | 2.54 | 0.82 |

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin genel toplamda $\bar{x}=2.01$, “motivasyon ve tutum” alt boyutunda $\bar{x}=2.08$, “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutunda $\bar{x}=1.88$, “planlama ve süreç” alt boyutunda $\bar{x}=2.10$; yazma kaygı düzeyleri genel toplamda $\bar{x}=2.51$, “yazmaya güdülenme ile ilgili kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.29$, “yazının anlaşılma durumu ile ilgili kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.73$, “Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı” alt boyutunda $\bar{x}=2.54$ ortalama puanına sahiptir. Yine Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin yazma özerkliğinin alt boyutları arasında en düşük puan ortalamasının “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutuna; yazma kaygısının alt boyutları arasında en yüksek puan ortalamasının (kaygı düzeyinin en yüksek olduğu alt boyut) “yazının anlaşılma durumu ilgili kaygı” alt boyutuna yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulgu,

öğrencilerin yazılarını paylaşma ve değerlendirme durumları ile yazılarının anlaşılma durumlarıyla ilgili kaygıları arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir.

Değişkenlerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeylerine Etkisi

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları, Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkeninde Öğrencilerin Yazma Özerkliğine İlişkin t-Testi Sonuçları

| Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | sd | t | p | d |
|---------------------------------|----------|-----|-----------|-----|-----|--------|-------|-----|
| Motivasyon ve Tutum | Erkek | 144 | 1.97 | .52 | 278 | -3.907 | .000* | .46 |
| | Kız | 136 | 2.21 | .49 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Erkek | 144 | 1.83 | .50 | 278 | -1.516 | .131 | |
| | Kız | 136 | 1.93 | .50 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |
| Planlama ve Süreç | Erkek | 144 | 2.08 | .56 | 278 | -.755 | .451 | |
| | Kız | 136 | 2.13 | .51 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |
| Yazma Özerkliği Ölçeği (Toplam) | Erkek | 144 | 1.95 | .41 | 278 | -2.616 | .009* | .31 |
| | Kız | 136 | 2.08 | .38 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında ($t_{(278)} = -2.616$, $p < .01$) ve “motivasyon ve tutum” alt boyutunda ($t_{(278)} = -3.907$, $p < .01$) cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma özerkliği düzeyi genel toplamında ve “motivasyon ve tutum” alt boyutunda yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Kız öğrencilerin yazma özerkliği puan ortalaması ($\bar{x}=2.08$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1.95$) yüksektir. Yine kız öğrencilerin “motivasyon ve tutum” puan ortalaması ($\bar{x}=2.21$), erkek öğrencilerden ($\bar{x}=1.97$) yüksektir. Bununla birlikte yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” ile “planlama ve süreç” alt boyutlarında anlamlı farklılık olmasa da kız öğrencilerin erkek öğrencilerden puan ortalamaları yüksektir. Bu bulgular, kız öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin cinsiyet değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan bağımsız örneklem için t-Testi sonuçları, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyet Değişkeninde Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin t-Testi Sonuçları

| Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları | Cinsiyet | N | \bar{X} | SS | sd | t | p | d |
|---|----------|-----|-----------|------|-----|-------|------|---|
| Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı | Erkek | 144 | 2.35 | .77 | 278 | 1.460 | .145 | |
| | Kız | 136 | 2.22 | .72 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |
| Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı | Erkek | 144 | 2.69 | 1.00 | 278 | -.727 | .486 | |
| | Kız | 136 | 2.78 | .98 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |
| Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı | Erkek | 144 | 2.50 | .82 | 278 | -.913 | .362 | |
| | Kız | 136 | 2.59 | .92 | | | | |
| | Toplam | 280 | | | | | | |

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

| | | | | | | | |
|-------------------------------|--------|-----|------|-----|-----|-------|------|
| | Erkek | 144 | 2.50 | .65 | | | |
| Yazma Kaygısı Ölçeği (Toplam) | Kız | 136 | 2.51 | .66 | 278 | -.076 | .939 |
| | Toplam | 280 | | | | | |

Tablo 6 incelendiğinde yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği ($t_{(278)} = -.076, p > .05$) görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, yazma kaygısının alt boyutlarında da cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ($\bar{x}=2.51$), erkek öğrencilerin ($\bar{x}=2.50$) puan ortalamasına çok yakındır. Bu bulgular, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yazma sıklığı değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Yazma Sıklığı Değişkeninde Yazma Özerkliğine İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|---------------------------------|-------------------|-----------------|-----|-----------------|--------|-------|---------------|----------|
| Motivasyon ve Tutum | Gruplararası | 5.617 | 3 | 1.872 | 7.270 | .000* | 4-1, 4-2, 4-3 | .07 |
| | Gruplarıçi | 71.080 | 276 | .258 | | | | |
| | Toplam | 76.696 | 279 | | | | | |
| Paylaşım ve Değerlendirme | Gruplararası | 5.066 | 3 | 1.689 | 6.998 | .000* | 4-1, 4-2 | .07 |
| | Gruplarıçi | 66.599 | 276 | .241 | | | | |
| | Toplam | 71.665 | 279 | | | | | |
| Planlama ve Süreç | Gruplararası | 3.050 | 3 | 1.017 | 3.563 | .015* | 4-1, 4-2 | .03 |
| | Gruplarıçi | 78.755 | 276 | .285 | | | | |
| | Toplam | 81.805 | 279 | | | | | |
| Yazma Özerkliği Ölçeği (Toplam) | Gruplararası | 4.468 | 3 | 1.489 | 10.038 | .000* | 4-1, 4-2, 4-3 | .09 |
| | Gruplarıçi | 40.954 | 276 | .148 | | | | |
| | Toplam | 45.422 | 279 | | | | | |

* $p < .05$; 1: Her Gün, 2: Haftada Bir, 3: Ayda Bir, 4: Hiç Yazı Yazmayan

Tablo 7 incelendiğinde yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında ($F_{(3,276)} = 10.038, p < .05$), “motivasyon ve tutum” ($F_{(3,276)} = 7.270, p < .05$), “paylaşım ve değerlendirme” ($F_{(3,276)} = 6.998, p < .05$) ve “planlama ve süreç” ($F_{(3,276)} = 3.563, p < .05$) alt boyutlarında yazma sıklığı değişkeninin anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma özerkliği düzeyi genel toplamında, “motivasyon ve tutum” ve “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutlarında orta düzeyde; “planlama ve süreç” alt boyutunda ise düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre yazma özerkliği düzeyinin genel toplamında hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir, ayda bir yazı yazan öğrencilerin lehine; “motivasyon ve tutum” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir, ayda bir yazı yazan öğrencilerin lehine; “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün ve haftada bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine; “planlama ve süreç” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün ve haftada bir yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün, haftada bir yazı yazan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgular, hiç yazı yazmayan öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrencilerden düşük olduğunu; yazı yazma sıklığının yazma özerkliği düzeyini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin yazma sıklığı değişkeninde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Yazma Sıklığı Değişkeninde Yazma Kaygısına İlişkin ANOVA Sonuçları

| Ölçek ve Ölçeğin Alt Boyutları | Varyansın kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kare Ortalaması | F | p | Anlamlı Fark | η^2 |
|---|-------------------|-----------------|-----|-----------------|-------|-------|--------------|----------|
| Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı | Gruplararası | 3.189 | 3 | 1.063 | 1.901 | .130 | | |
| | Gruplarıçi | 154.324 | 276 | .559 | | | | |
| | Toplam | 157.512 | 279 | | | | | |
| Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı | Gruplararası | 4.746 | 3 | 1.582 | 1.612 | .187 | | |
| | Gruplarıçi | 270.803 | 276 | .981 | | | | |
| | Toplam | 275.548 | 279 | | | | | |
| Yazma Sürecinin Gerekliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı | Gruplararası | 7.364 | 3 | .2.455 | 3.727 | .012* | 4-1 | .03 |
| | Gruplarıçi | 181.755 | 276 | .659 | | | | |
| | Toplam | 189.119 | 279 | | | | | |
| Yazma Kaygısı Ölçeği (Toplam) | Gruplararası | 4.041 | 3 | 1.347 | 3.184 | .024* | 4-1 | .03 |
| | Gruplarıçi | 116.788 | 276 | .423 | | | | |
| | Toplam | 120.829 | 279 | | | | | |

*p<.05; 1: Her Gün, 2: Haftada Bir, 3: Ayda Bir, 4: Hiç Yazı Yazmayan

Tablo 8 incelendiğinde yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında ($F_{(3,276)} = 3.184, p < .05$) ve “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($F_{(3,276)} = 3.727, p < .05$) alt boyutunda yazma sıklığı değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra tabloda, anlamlı farklılıkların etki büyüklüklerinin yazma kaygısı düzeyi genel toplamında ve “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutunda düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey ikili karşılaştırma analizi yapılmıştır. Bu karşılaştırma sonuçlarına göre yazma kaygısı düzeyinin genel toplamında hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine; “yazma sürecinin gerekliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutunda hiç yazı yazmayan öğrenciler ile her gün yazı yazan öğrenciler arasında ve her gün yazı yazan öğrencilerin lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Bu bulgular, hiç yazı yazmayan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin her gün yazı yazan öğrencilere göre yüksek olduğunu ve her gün yazı yazmanın öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını göstermektedir.

Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yazma özerklikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları, Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Yazma Özerkliği ile Yazma Kaygısı Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi

| Değişken | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------|---------|---------|---------|---------|--------|--------|--------|------|
| 1 | 1 | | | | | | | |
| 2 | .347** | 1 | | | | | | |
| 3 | .397** | .427** | 1 | | | | | |
| 4 | .742** | .783** | .786** | 1 | | | | |
| 5 | -.545** | -.231** | -.304** | -.460** | 1 | | | |
| 6 | -.166** | -.174** | -.066 | -.176** | .317** | 1 | | |
| 7 | -.361** | -.312** | -.313** | -.426** | .421** | .467** | 1 | |
| 8 | -.453** | -.303** | -.284** | -.447** | .742** | .790** | .791** | 1 |
| Ortalama | 2.08 | 1.88 | 2.10 | 2.01 | 2.29 | 2.73 | 2.54 | 2.51 |
| SS | .52 | .50 | .54 | .40 | .75 | .99 | .82 | .65 |

Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi

** $p < .01$, $N=280$, SS: Standart Sapma, 1: Motivasyon ve Tutum, 2: Paylaşım ve Değerlendirme, 3: Planlama ve Süreç, 4: Yazma Özerkliği Ölçeği Toplam, 5: Yazmaya Güdülenmeyle İlgili Kaygı, 6: Yazının Anlaşılma Durumuyla İlgili Kaygı, 7: Yazma Sürecinin Gerekliliklerini Karşılama Durumuyla İlgili Kaygı, 8: Yazma Kaygısı Ölçeği Toplam

Tablo 9 incelendiğinde yazma özerkliğinin kendi içinde, yazma kaygısının kendi içinde, yazma özerkliği ve yazma kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Yazma özerkliği (toplam) ile yazma kaygısı (toplam) arasında ($r = -.447, p < .01$) negatif yönlü ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu bulguya göre yazma özerkliği yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı, yazma kaygısının arttıkça yazma özerkliğinin azaldığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” alt boyutu ile “paylaşım ve değerlendirme” ($r = .347, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = .397, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .742, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.545, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.166, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.361, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.453, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “motivasyon ve tutum” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “motivasyon ve tutum” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutu ile “motivasyon ve tutum” ($r = .347, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = .427, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .783, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “paylaşım ve değerlendirme” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.231, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.174, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.312, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.303, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “paylaşım ve değerlendirme” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “paylaşım ve değerlendirme” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma özerkliğinin “planlama ve süreç” alt boyutu ile “motivasyon ve tutum” ($r = .397, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = .427, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = .786, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma özerkliğinin “planlama ve süreç” alt boyutu ile yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = -.304, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = -.313, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = -.284, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “planlama ve süreç” arttıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı; “planlama ve süreç” azaldıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = .317, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = .421, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .742, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine Yazma kaygısının “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.545, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.231, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = -.304, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.460, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = .317, p < .01$), “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” ($r = .467, p < .01$) ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .790, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma kaygısının “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.166, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.174, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.176, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki

bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısının “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile “yazmaya güdülenmeyle ilgili kaygı” ($r = .421, p < .01$), “yazının anlaşılma durumuyla ilgili kaygı” ($r = .467, p < .01$) alt boyutları ve “yazma kaygısı toplamı” ($r = .791, p < .01$) arasında pozitif yönlü; yine yazma kaygısının “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” alt boyutu ile yazma özerkliğinin “motivasyon ve tutum” ($r = -.361, p < .01$), “paylaşım ve değerlendirme” ($r = -.312, p < .01$), “planlama ve süreç” ($r = -.313, p < .01$) alt boyutları ve “yazma özerkliği toplamı” ($r = -.426, p < .01$) arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu bulgulara göre “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” arttıkça yazma özerkliğinin olumsuz etkilendiği ve yazma kaygısının arttığı; “yazma sürecinin gerekliliklerini karşılama durumuyla ilgili kaygı” azaldıkça yazma özerkliğinin olumlu etkilendiği ve yazma kaygısının azaldığı söylenebilir.

Yazma kaygısı düzeyinin yazma özerkliği düzeyini ne ölçüde yordadığını belirlemek için yapılan doğrusal regresyon analizi sonuçları, Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Yazma Özerkliğinin Yordayıcısı

| Model | B | Standart Hata | β | t | p |
|----------|-------|---------------|---------|--------|-----|
| YÖ Sabit | 2.707 | .085 | | 31.701 | .00 |
| YK | -.274 | .033 | -.447 | -8.328 | .00 |

YÖ: Yazma Özerkliği, YK: Yazma Kaygısı, $R = -.447$, $R^2 = 0.199$ $F_{(1,278)} = 69.350, p = .00$

Tablo 10 incelendiğinde yazma kaygısının yazma özerkliği toplam varyansının yaklaşık %20’sini açıkladığı ($F_{(1,278)} = 69.350, p = .00$), regresyon modeline katkısının anlamlı ($\beta = -.447, p < .001$) olduğu görülmektedir. Tabloda standardize edilmiş (β) katsayısı ve t değerleri incelendiğinde, yazma kaygısının yazma özerkliği düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yaşadıkları yazma kaygılarının Türkçe öğretmenlerinin görüşleriyle; yazma özerkliği becerisi ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin ise öğrencilere uygulanan ölçme araçlarıyla belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonuçları ile ilgili alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Ancak öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma kaygıları arasındaki ilişki; öğrenci özerkliği, yazma özerkliği, yazma kaygısı, yazma motivasyonu, yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterliği, yazma eğilimi gibi yazmanın duyuşsal unsurları ile ilgili araştırma sonuçları üzerinden tartışılmıştır.

Yazma özerkliğine yönelik öğrencilerin yazma sorumluluğunu üstlenmedikleri, bağımsız yazma çalışması yürütemedikleri, yazma planı yapamadıkları, yazmaya istekli olmadıkları, yazma çalışmalarını değerlendiremedikleri ve yazmayla ilgili eksikliklerinin farkında olmadıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra çok fazla olmasa da yazısını değerlendirebilen, yazma hazırlığı ve planı yapabilen öğrenciler de bulunmaktadır. Bu sonuçlar, genel olarak öğrencilerin yazma özerkliğine uygun yazma çalışmaları yapamadıklarını ve öğrencilerde yazma özerkliği becerisinin yeterince gelişmediği şeklinde yorumlanabilir. Harris ve diğerleri (2013), yazma becerisi zayıf olan öğrencilerin yazma sürecinde kendi düşüncelerini düzenleme konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Öğrenci özerkliğinin motivasyonu olumlu etkilediğine yönelik (Borg ve Al-Busaidi, 2012; Godwin-Jones, 2011; Noels, 2011; Silva, 2002) çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenci özerkliği temelinde yazma çalışmalarını gerçekleştirmesi, öğrencilerin yazma motivasyonunu ve tutumunu artırmaktadır (Süğümlü, 2020). Yazma becerisinin gelişmesinde yazma motivasyonunun belirleyici bir rolünün olduğu bilinmektedir (Wright ve diğerleri, 2020). Öğrencilerin yazma gelişimiyle ilgili endişeleri, dünya genelinde yaygındır ve araştırmalar, öğrencilerin yazmaya veya nasıl yazacaklarının öğretimine çok az zaman ayırdıklarını

göstermektedir (Graham, 2019). Katrancı (2015), ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu düzeylerinin düşük olduğu; Baş ve Şahin (2013), ilköğretim öğrencilerinin yazma eğilimi algılarının genel olarak düşük bir düzeyde olduğu; Troia ve diğerleri (2013), yazma motivasyonu yüksek olan öğrencilerin yazma puanlarının da yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Alanyazındaki çalışmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonucu birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerde yazma isteksizliğinin yaygın ve yazma özerkliği becerisinde yazma motivasyonunun belirleyici olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısına yönelik öğrencilerin beğenilmeme, başarılı yazamama, alay edilme, nasıl yazacağını bilememe, yazıyı paylaşma ve kurallı yazamama kaygılarını yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazma özerkliğine yönelik sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde, öğrencilerin yazma çalışmalarında yaşadıkları yazma kaygılarının yazma özerkliği becerilerini olumsuz etkileyebileceğini ve yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasında bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Alanyazında; öğretmenlerin yazma kaygısı yaşayan öğrencilerde yazmaktan kaçınma, özgüven eksikliği yaşama, yazma ilgi ve isteği duymama, yazmaya başlama ve yazdıklarını paylaşma konusunda sorunlar belirledikleri ve öğrencilerin yazdıklarının beğenilmesinin ve takdir edilmesinin yazma eğilimlerini desteklediği (Deniz ve Demir, 2019); Türkçe öğretmeni adaylarının başkaları tarafından değerlendirilme endişesi taşıdıkları, bunun da yazma kaygısının önemli nedenlerinden birini oluşturduğu ve Türkçe öğretmeni adaylarının anlaşılma ya da yanlış anlaşılma kaygısı taşıdıkları (Demir ve Çiftçi, 2019); ortaokul öğrencilerinin önemli bir bölümünün yazma kaygısı yaşadıkları (Tekşan, 2012) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın yazma kaygısına yönelik sonucu ile alanyazındaki çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Araştırmada öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin en düşük olduğu alanın yazıyı paylaşma ve değerlendirme; yazma kaygısı düzeylerinin en yüksek olduğu alanın ise yazının anlaşılma durumu ilgili kaygı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğrencilerin yazılarını paylaşma ve değerlendirme durumları ile yazılarının anlaşılma durumlarıyla ilgili kaygıları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişki, öğrencilerin yazılarının anlaşılmayacağı kaygısıyla yazılarını paylaşmadıkları ve değerlendirmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Yazma özerkliği düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin yazma özerkliği puan ortalamasının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kız öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazında, öğrencilerin yazma özerkliği düzeyinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Altunkaya, 2020); kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yazma konusunda daha hassas oldukları ve yazmaya hem okulda hem okul dışında daha fazla önem verdikleri (Arslan ve Durukan, 2015); kız öğrencilerin genel anlamda erkeklerden daha yüksek düzeyde bir yazma eğilimine sahip oldukları (Çocuk ve diğerleri, 2016); kız öğrencilerin yazma öz yeterlik inancının erkek öğrencilere göre yüksek olduğu (Kuşdemir ve Gülceğül, 2018); kız öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Temel ve Katrancı, 2019); kız öğrencilerin yazma motivasyon düzeylerinin ve yazma başarılarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu (Süğümlü ve diğerleri, 2019) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde kız öğrencilerin yazma becerisi konusunda erkek öğrencilere daha başarılı olduğu söylenebilir.

Yazma kaygısı düzeyinin cinsiyet değişkeninde anlamlı farklılık göstermediği ve kız öğrencilerin yazma kaygısı puan ortalaması ile erkek öğrencilerin puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Alanyazında, erkek ve kız katılımcıların yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Demir ve Çiftçi, 2019); kız ve erkek öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı (Hakkoymaz, 2017); Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarında cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı (İşeri ve Ünal, 2012); üniversite öğrencilerinin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği (Karakaya ve Ülper, 2011) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın sonucu ile alanyazındaki yazma kaygısına yönelik araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bununla birlikte kız öğretmen adaylarının yazma kaygılarının erkek öğretmen adaylarından düşük olduğu (Demirel, 2019), erkek öğrencilerin yazma kaygılarının kızlara göre daha yüksek olduğu (Güneşli, 2016) yönünde de çalışmalar bulunmaktadır. Bu

araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma kaygısı üzerinde cinsiyetin belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Yazma özerkliği düzeyinin yazma sıklığı değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği; her gün, haftada bir ve ayda bir yazı yazan öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin hiç yazı yazmayan öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Yine yazma kaygısı düzeyinin yazma sıklığı değişkeninde anlamlı farklılık gösterdiği ve her gün yazı yazan öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin hiç yazı yazmayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazı yazma sıklığının öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini artırdığı ve yazma kaygısı düzeylerini ise azalttığını göstermektedir. Alanyazında, yazma sıklığının ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerini etkilediği ve yazma sıklığı arttıkça yazma özerkliği düzeyinin de yükseldiği (Tekşan ve Süğümlü, 2019); öğrencilerin yazma eğilimlerinin günlük tutma durumuna göre tutanlar lehine farklılaştığı (Uçgun, 2014); günlük, şiir ve öykü yazan öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin yazmayanlara oranla anlamlı derecede düşük olduğu (Güneyli, 2016); öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma sıklığına göre anlamlı fark olduğu, yazma sıklığı arttıkça öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düştüğü (İşeri ve Ünal, 2012); derslerin dışında herhangi bir türde yapılan yazma çalışmaları ve öğretmenlerin yapmış olduğu yazma etkinliklerinin sıklığı ile öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri arasında negatif korelasyon olduğu ve öğrencilerin ders dışında yazma çalışması yaptıkça yazmaya ilişkin kaygılarının düştüğü (Karakaya ve Ülper, 2011) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırmanın sonuçları ile alanyazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Bu araştırma ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma sıklığının öğrencilerin yazma özerkliği ve kaygıları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Yazma özerkliği ile yazma kaygısı düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik yazma özerkliğinin kendi içinde, yazma kaygısının kendi içinde, yazma özerkliği ve yazma kaygısı arasında anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Yazma özerkliği düzeyi ile yazma kaygısı düzeyi arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmaktadır Bunun yanı sıra yazma kaygısının yazma özerkliği düzeyinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yazma özerkliği yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı ya da yazma kaygısı azaldıkça yazma özerkliğinin arttığını göstermektedir. Alanyazında, yazma tutukluğunun yazma başarısını negatif olarak anlamlı düzeyde etkilediği (Baştuğ, 2015); ortaokul öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu (Deniz, 2018); öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasında anlamlı ve ters yönlü bir ilişki olduğu (Temel ve Katrancı, 2019); yazma başarımı ile yazma özyeterlik algı düzeyi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu (Arıcı ve Dölek, 2020); öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu (Demirel, 2019); yazma eğilimi ve tutumunun yazma başarısını pozitif yönlü ve anlamlı etkilediği (Ulu, 2018); 8. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma düzeyleri ile yazma özyeterlik algıları arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu (Demir, 2013) yönünde çalışmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları örtüşmektedir. Bu araştırma sonucu ile alanyazındaki araştırma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde yazma becerisinin duyuşsal unsurlarının birbirleriyle ilişkili olduğu, yazma başarısını ve özerkliğini etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle; öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve yazma kaygılarının azaltılmasında yazma özerkliğinden yararlanılması, var olan yazma öğretiminin gözden geçirilerek yazma öğretim sürecinin yazma özerkliğine uygun olarak yeniden düzenlenmesi önerileri geliştirilmiştir. Gelecek araştırmalar için ise yazmanın duyuşsal unsurları ile yazma özerkliği arasındaki ilişkiye, öğrencilerin yazma özerkliği becerilerinin geliştirilmesine ve yazma kaygılarının azaltılmasına yönelik araştırmaların yapılması önerileri geliştirilmiştir. Bu araştırma belirtilen çalışma grupları ile sınırlı olup daha farklı çalışma gruplarıyla konunun araştırılması; yazma özerkliği becerisinin, yazma kaygısının ve yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasındaki ilişkinin tartışılmasına katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Ordu Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Karar tarihi= 27/01/2021
Belge sayı numarası= 2021-04

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmanın birinci yazarının katkı oranı %50, ikinci yazarının katkı oranı %50' dir.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akkaya, N. ve Kırmızı, F. (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4742-4746. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.761
- Akyol, H. ve Aktaş, N. (2018). The Relationship between Fourth-Grade Primary School Students' Story writing skills and their motivation to write. *Universal Journal of Educational Research*, 6(12), 2772-2779. DOI: 10.13189/ujer.2018.061211
- Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(81), 153-169. DOI: 10.17753/Ekev1386
- Arıcı, A. F. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1204-1217. DOI: 10.16916/aded.780393
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, N. ve Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1251-1267. DOI: 10.7884/teke.533
- Baard, P. P. (2004). Intrinsic need satisfaction in organization: A motivational basis of success in for profit and non-for-profit settings. In E. L. Deci ve R. Ryan (Eds.), *Handbook of self determination research* (p. 255-275), Rochester, US: University of Rochester Press.
- Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Journal of Education and Learning*, 7(3), 233-241. DOI: 10.5539/jel.v7n3p233
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 3(1), 32-42. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/192294>
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. DOI: 10.15390/EB.2015.4279
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy* (2nd Edition). London: Pearson Education Limited.
- Blasco, J. A. (2016). The relationship between writing anxiety, writing self-efficacy, and Spanish EFL students' use of metacognitive writing strategies: A case study. *Journal of English Studies*, 14, 7-48. DOI: 10.18172/jes.3069
- Borg, S. ve Al-Busaidi, S. (2012). *Learner autonomy: English language teachers' beliefs and practices*. London, UK: British Council.
- Boscolo, P. ve Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi ve P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (p. 1-14). Netherlands: Elsevier
- Brown, M., Morrell, J. ve Rowlands, K. D. (2011). Never more crucial: Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *California English*, 17(2), 15-17. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531021.pdf>
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. DOI: 10.1207/S15326985EP3501_4

- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (24. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carter, C., Bishop, J. ve Kravits, S. L. (2002). *Key to effective learning*. New Jersey: Printice Hall.
- Clark, C. ve Dugdale, G. (2009). Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology. *National Literacy Trust*. Erişim adresi: <https://literacytrust.org.uk/>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (2. Baskı) (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yanpar Yelken, T. ve Özer, O. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 335-352. DOI: 10.14689/ejer.2016.63.19
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, US: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. New York: Sage.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239. DOI: 10.7884/teke.4543
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 2(1), 84-114. DOI: 10.7884/teke.141
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, 7(4), 201-220. DOI: 10.29228/ijla.30174
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 497-526. DOI: 10.19171/uefad.679330
- Elftorp, F. (2007). *How to improve students? Writing and speaking skills*. Sweden: Jönköping University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London: Sage.
- Godwin-Jones, R. (2011). Emerging technologies autonomous language learning. *Language Learning & Technology*, 15(3), 4-11. Erişim adresi: https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44255/1/15_03_emerging.pdf
- Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Graham, S. (2019). Changing how writing is taught. *Review of Research in Education*, 43, 277-303. DOI: 10.3102/0091732X18821125
- Green, S. B., ve Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analysing and understanding data*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180. DOI: 10.15390/EB.2016.4503
- Hakkoymaz, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 24-38. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/396665>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B. ve Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. DOI: 10.1002/TRTR.1156
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160804>
- Jacobs, G. M. ve Farrell, T. S. (2001). Paradigm shift: Understanding and implementing change in second language education. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 5(1), 1-16. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574144.pdf>
- 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.

- Karakuş Tayşi, E. ve Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189. DOI: 10.7884/teke.4169
- Katranacı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma ve kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 57-72. DOI: 10.18033/ijla.196
- Katz, I. ve Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Education Psychology Review*, 19, 429-442. DOI: 10.1007/s10648-006-9027-y
- Lee, H. (2008). The relationship between writers' perceptions and their performance on a field specific writing test. *Assessing Writing*, 13(2), 93-110. DOI: 10.1016/j.asw.2008.08.002
- Malpique, A. B., Pino-Pasternak, D. ve Roberto, M. S. (2020). Writing and reading performance in year 1 Australian classrooms: Associations with handwriting automaticity and writing instruction. *Reading and Writing*, 33, 783-805. DOI: 10.1007/s11145-019-09994-z
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3. Baskı) (S. Turan, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). *Nitel veri analizi* (2. Baskı) (S. Akbaba Altun ve A. Ersor, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Noels, K. (2001). New orientations in language learning motivation. In Z. Dörnyei ve R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (p. 43-68). Honolulu: Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. DOI: 10.1080/10573560390143085
- Pajares, F., Valiante, G. ve Cheong, Y. F. (2007). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation and writing competence: a developmental perspective. In S. Hidi and P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (p. 141-159). Netherlands: Elsevier
- Reinders, H. (2010). Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(5), 40-55. DOI: 10.14221/ajte.2010v35n5.4
- Robson, C. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, D. D. (2002). Autonomy, motivation and achievement. In A. S. Mackenzie ve E. McCarfferty (Eds.), *Developing autonomy* (p. 65-72). Proceedings of the JALT CUE Conference 2001, Japan: Tokai University.
- Sukerti, G. N. A. ve Yuliantini, N. (2018). Learning autonomy in writing class: Implementation of project-based learning in english for spesific purposes. *Journal of Physics: Conference Series*. DOI: 10.1088/1742-6596/953/1/012101
- Süğümlü, Ü. (2020). Öğrenci özerkliği uygulamalarının özerk öğrenmeye ve yazma becerisine etkisi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 515-530. DOI: 10.17753/Ekev1470.
- Süğümlü, Ü., Mutlu, H. H. ve Çinpolat, E. (2019). Relationship between writing motivation levels and writing skills among secondary school students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 487-492. DOI: 10.26822/iejee.2019553345
- Şahin, A. (2020). Konuşma eğitimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* (2. Baskı) içinde (s. 103-127). Ankara: Pegem Akademi.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 108-126. DOI: 10.33690/dilder.528985
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2591-2607. DOI: 10.7884/teke.4379
- Tekşan, K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, 7(22), 487-493. DOI: 10.5897/ERR12.065
- Temel, S. ve Katranacı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *AVRASYA Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356. DOI: 10.33692/avrasyad.590688
- Tompkins, G. E. (2016). *Literacy fort he 21st century: A balanced approach* (7th Edition). New Jersey: Pearson Education.

- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A. ve Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26, 17-44. DOI: 10.1007/s11145-012-9379-2
- Tuna, F. (2016). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uçgun, D. (2014). Altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eğilimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 227-238. DOI: 10.15390/EB.2014.1176
- Ulu, H. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri, tutumları ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1601-1611. DOI: 10.24106/kefdergi.2171
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *Int. Online Educ. Sci.* 2(1), 267-289.
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. sınıf) öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 507-522. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227974>
- Yıldız, M. (2018). Yazma becerisinin gelişimi. H. Akyol ve M. Yıldız (Ed.), *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi* içinde (s. 54-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Zorbaz K. Z. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- White, K. M. (2013). Associations between teacher–child relationships and children’s writing in kindergarten and first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166–176. DOI: 10.1016/j.ecresq.2012.05.004
- Wright, K. L., Hodges, T. S., Dismuke, S. ve Boedeker, P. (2020). Writing motivation and middle school: An examination of changes in students’ motivation for writing. *Literacy Research and Instruction*, 59(2), 148-168. DOI: 10.1080/19388071.2020.1720048

Extended Abstract

Introduction

Of all language skills, writing is the most challenging in terms of functional use. It is a complex process intertwined with many elements as it has physical, cognitive/mental, and affective dimensions. Therefore, writing is, in essence, a complex and multidimensional narrative skill. Writing motivation, attitude towards writing, and writing anxiety constitute the affective elements of the writing skill and are determinants in the complex and multidimensional writing process. Writing anxiety is the affective factor that directly affects students' writing achievement, writing motivation, and their writing attitude.

Writing autonomy is based on the construct of student autonomy. Student autonomy is broadly defined as the student’s ability to assume responsibility for his own learning and control it, and that it is understood as a natural product of students’ ability to manage their own learning processes, determine their own learning goals, monitor their progress, and evaluate their own learning. It is considered of paramount importance that students manage the writing process, take responsibility for their writing, determine the purpose, content, and method of writing, and be decisive in the writing process.

Various studies were conducted on the relationship between student’s writing skills and their motivation, attitude, and anxiety. A limited number of studies were also carried out on writing autonomy in Turkey. However, there is no study that specifically focused on determining students’ autonomous writing skills and their writing anxiety using qualitative and quantitative methods. This study aims to fill in this void in the literature. In line with this aim, firstly, Turkish teachers’ views on students’ autonomous writing skills and their writing anxiety were collected. This was followed by the collection of students’ views.

Method

In the first phase of the study qualitative data were collected through interviews from secondary school Turkish teachers on students' autonomous writing skills and their writing anxiety.

The survey method was employed in the second phase and quantitative data were collected from the students on the issue.

The working group consisted of 26 Turkish teachers and 280 8th grade students in a province in the fall semester of the 2019-2020 academic year. The research employed a semi-structured interview form, the Writing Autonomy Scale, and the Writing Anxiety Scale as the data collection tools. The semi-structured interview form was used to obtain the views of Turkish teachers. The two scales were distributed to the students in printed form and their responses were taken in writing. The collection of qualitative and quantitative data lasted two months. Content analysis was used in qualitative data analysis. Categorical analysis, a type of content analysis, was also used. The data were analyzed using the MAXQDA 20 software. The codes were used in the formation of themes. The categorized findings were then interpreted. Significant direct quotations by the teachers were given in tables. For quantitative analysis, the SPSS 25.0 software was used. The SPSS analyses included standard deviation, arithmetic mean, frequency analysis, and percentage calculations for demographic data. Independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were also conducted. Correlation analysis was used to determine the relationships between scales and subscales. Linear regression analysis was also conducted to determine to what extent writing anxiety predicted writing autonomy. The level of significance was set at $p < 0.05$ for the quantitative tests. The findings were presented in tables accompanied by interpretations.

Results and Discussion

This study explored Turkish teachers' views regarding students' autonomous writing skills and writing anxiety and it aimed to determine the relationship between writing autonomy and writing anxiety.

The results on writing autonomy revealed that students were not taking responsibility for their writing, that they were not able to carry out independent writing activities and make a plan for their writing by themselves, that they were unwilling to write, that they could not evaluate their writing activities by themselves, and that they were unaware of the deficiencies in their writing. However, it was found that some students were able to evaluate their writing to some extent and make preparation and planning for writing. These results showed that students were generally not able to do writing activities autonomously and that their autonomous writing skills were insufficient.

As for writing anxiety, the results showed that students experienced problems such as not being able to write successfully, not knowing how to write, not being able to write with the help of rules and being ridiculed as a result. These results showed that the students' writing anxiety might negatively affect their autonomous writing skills and that there might be a relationship between writing autonomy and writing anxiety.

The results also showed that sharing and evaluating writing was the area in which the students' writing autonomy levels were the lowest, while the one with the highest levels of writing anxiety was related to the understanding of their writing by others. These results indicated that there might be a relationship between the students' sharing and evaluating their writing and their anxiety about the understandability of their writing which may have stemmed from their assumption that their writing would not be understood.

The level of writing autonomy differed significantly across gender as female students' average was higher than that of male students. The writing anxiety level did not vary significantly across gender as the average scores of female and male students were very close.

A significant difference was found between the autonomous writing levels in terms of writing frequency; the autonomous writing levels of students who wrote every day, once a week, and once a month were higher than those who never wrote. Likewise, a significant relationship was found between writing frequency and writing anxiety as the writing anxiety levels of the students who wrote every day were lower than those who never wrote. These findings indicated that writing frequency increased students' autonomous writing skills and decreased their writing anxiety levels.

Significant relationships were determined within writing autonomy itself, within writing anxiety, between writing autonomy and writing anxiety, and between the sub-dimensions of writing

autonomy and writing anxiety. Also, writing anxiety was found to be a significant predictor of writing autonomy level. These results showed that writing anxiety decreased when writing autonomy increased. A significant negative correlation was found between autonomous writing skills and writing anxiety.

Based on the results, various recommendations were made. Writing autonomy should be utilized to improve students' writing skills and reduce their writing anxiety. The teaching of writing should be substantially revised to include autonomous writing skills developing activities in writing instruction.