

Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables

Havva YAMAN¹

Abstract

This study was undertaken to develop a Writing Anxiety Scale that will assess and identify the state of writing anxiety in the primary education students. The process of creating the scale of the study in Sakarya studying in primary schools with 774 students carried out after the second stage, developed primary school students was administered to 480 scale. In this research construct validity, internal consistency and item-total correlations were examined. As a result of factor analysis for construct validity, one factor has emerged consist of 19 items, and account for the 30.5 % of the total variance. Confirmatory factor analysis showed that the one-factor model fitted the data ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$). Confirmatory factor analysis showed that the three-factor model fitted the data $RMSEA=.059$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$ and $SRMR=.050$. The internal consistencies were .80 for entire scale. Findings also demonstrated that item-total correlations ranged from .30 to .52. According to these findings the Writing Anxiety Scale can be named as a valid and reliable instrument that could be used in the field of education. After the scale was developed in Sakarya studying in primary schools with 480 students carried out. Students receive their scores from Writing Anxiety Scale, the arithmetic mean and standard deviations were considered to be taken into consideration. In order to identify the effect of individual variables, t-test, one-way analysis of variance and LCD tests were used. Analysis showed that the variables of Turkish love of course, class, family income level, a number of books read per month and the smoothness of handwriting attended by students resulted in significant differences in student perceptions whereas the variable of gender did not affect the perceptions of students.

Key Words: Turkish Writing Anxiety, Validity, Reliability

EXTENDED ABSTRACT

Write an action as individuals; feelings and thoughts as a means of diverting the same time they also reflect the emotional state. Research (Kloss and Lisman, 2002; Sloan, Feinstein and Marx, 2009; Sloan and Marx, 2004; Smyth, 1998), reveals writing as a therapy technique also that provide emotional relief.

¹ Sakarya University, Faculty of Education, hyaman@sakarya.edu.tr

Research (Sawkins, 1971; Thompson, 1981), writing that shows the cause of the anxiety. Made in another study (Fritzsche, Young, and Hickson, 2003), was defined a relationship between general anxiety level and writing anxiety.

The work done in Turkey is looking for foreign language students to learn the anxiety of the move, writing (Kurt and Atay, 2007; Oztürk and Cecen, 2007) and speech (Gonen, 2005) focuses on skills development but the scale is not rolled. Students need their mother tongue as well as foreign language for determining the level of anxiety for the write-scale development activities are carried out abroad. The investigation so far in Turkey, was not found reliability and validity for measuring any measurement tool that they carry students' native language for writing anxiety the proven. Therefore this study, students' native language writing anxiety valid and reliable way for a measuring tool to evaluate and improve the scale developed through the second grade students to write to the primary anxiety is to examine the transport situation.

Method

Sample

The process of creating the scale of the study in Sakarya studying in primary schools with 774 students carried out after the second stage, developed primary school students was administered to 480 scale.

Procedure

By making an extensive literature analysis before preparing the points of the writing anxiety the information concerning the writing anxiety were analyzed and the institutional principle of the scale was tried to be created. As a result, a pool consisting of 49 points, which was considered as a Writing Anxiety scale, was created. These 49 clauses were analyzed by four assistant professors, one of whom is an expert on scaling and assessment while the three of them were experts on Turkish.

The factor structure of the scale was determined by applying expressive and affirmative factor analysis to the data obtained from the Turkish students. While determining the

fitness of the model being examined, the Goodness of Fit Index (GFI) and the Comparative Fit Index (CFI) must be above 90, while the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) must be above .05. Additionally, the factor loads and factor relations of the points were analyzed (Hu and Bentler, 1995).

For the reliability studies, the internal consistency reliability coefficients, and for the material analysis, the corrected total-material correlations were analyzed. For the validity and reliability analysis of the scale, SPSS 13.0 and LISREL 8.54 programs were used.

After the scale was developed in Sakarya studying in primary schools with 480 students carried out. Students receive their scores from Writing Anxiety Scale, the arithmetic mean and standard deviations were considered to be taken into consideration. In order to identify the effect of individual variables, t-test, one-way analysis of variance and LCD tests were used.

Results

As a result of factor analysis for construct validity, one factor has emerged consist of 19 items, and account for the 30.5 % of the total variance. The inner consistency reliability coefficients of the scale was .80 for the whole scale. In the affirmative factor analysis made for verifying the three factor structure of the scale, it was seen that the Ki-square value is significant ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$), while the fitness index values were found to be RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 and SRMR=.050.

The internal consistencies were .80 for entire scale. Findings also demonstrated that item-total correlations ranged from .30 to .52. This scale that is prepared as 5 degree Likert is 95, while the lowest score is 19. The highest score achieved in the scale shows the lowest level of writing anxiety. The total points achieved in the scale are divided by the amount of points (19), and a conclusion could be reached out about the writing anxiety. Analysis showed that the variables of Turkish love of course, class, family income level, a number of books read per month and the smoothness of handwriting attended by students resulted in significant differences in student perceptions whereas the variable of gender did not affect the perceptions of students.

Discussion

This study was undertaken to develop a Writing Anxiety Scale that will assess and identify the state of writing anxiety in the primary education students. As a consequence of the factor analyses made for the structural validity 19 points. The fitness indexes obtained in the affirmative factor analysis made for the purpose of confirming the three factor structure proved that the model is providing sufficient fitness. Taking into account the findings obtained from the validity works, it could be told that the validity is provided.

The fact that the internal consistency coefficient of the scale was found to be .80 shows that the points taking place in the scale are consistent with each other, therefore the reliability in the sense of internal consistency is high. It was also seen in the results of material analysis that the corrected material-total point correlations of the scale are lined between .30 and .52.

The findings show that this scale is highly a valid and a reliable scaling tool (Büyüköztürk, 2004; Tabachnick and Fidell, 1996). Within the direction of the findings of the research, it could be told that the Writing Anxiety Scale is a valid and a reliable scaling tool, which is useful for the pedagogues in evaluating the wiring anxiety of the students. According to the results of these evaluations, works aiming to reduce the writing anxiety levels by strategies and methods.

After the scale was developed in Sakarya studying in primary schools with 480 students carried out. Students receive their scores from Writing Anxiety Scale. Analysis showed that the variables of Turkish love of course, class, family income level, a number of books read per month and the smoothness of handwriting attended by students resulted in significant differences in student perceptions whereas the variable of gender did not affect the perceptions of students.

Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması

Havva YAMAN¹

Öz

Bu çalışma, ilköğretim ikinci kademe Türk öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" (YKÖ) geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ölçeğini oluşturma süreci Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmada geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği, güvenilirlik çalışmaları olarak ise iç tutarlılık ve madde analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5'ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin tek faktörlü yapısının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde Ki-kare değerinin ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=.059, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.93, AGFI=.91 ve SRMR=.050 olarak bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin eğitim alanında kullanılabilir, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçek geliştirildikten sonra Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisi üzerinde asıl uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar, aritmetik ortalama ve standart sapma göz önüne alınarak değerlendirilmiş, puanların kişisel değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için, t Testi, tek yönlü varyans analizi ve Lcd Testi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucu, Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının düzgünlüğü değişkenlerine göre öğrenci puanlarında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkeninde anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma Kaygısı, Geçerlik, Güvenirlik

GİRİŞ

Edebiyat, dili, estetik bir değer oluşturacak tarzda ve etkili bir biçimde kullanma olarak tanımlanır. Türkçe yazılı anlatım öğretiminde temel amaç, dili, estetik değeri birinci plana almadan, yanlışsız bir biçimde, doğru olarak konuşmak ve yazmak olduğuna göre her iki öğretimin de hedefinde, estetik kaygının ötesinde bir amaç birliği vardır. Öğrencilerin öğrenim yıllarında kompozisyon adı altındaki yazma çalışmaları, onlara duyup düşündüklerini, yazı ile anlatma alışkanlığı kazandırmayı amaçlar. Yazma işini zevkle

¹ Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü, hyaman@sakarya.edu.tr

yaparken, tekniğini de bilmek gerekir. İyi düşünmek, amacı tam tespit ettikten sonra, konuyu tam kavrayıp anlamak ve konuyu verecek olan fikirleri sistemli bir biçimde düzenlemek gerekir. İyi ve doğru yazabilmek, yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniği almayı, yazılı anlatımın temeli olan dil kurallarını, sözcük, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir (Cemiloğlu, 2001; Kantemir, 1997).

Temel dil becerileri arasında öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanan yazma becerisi, içerdiği süreçler bakımından öğrencilerin olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır. Yazma eyleminin doğasından kaynaklanan bazı zorluklar, öğrencilerin yazmadan zevk almasını ve bunu yaşam boyu kullanılacak bir beceri hâline getirmesini zorlaştırmaktadır.

Bir eylem olarak yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarma aracı olarak aynı zamanda onların duygusal durumlarını da yansıtmaktadır. Araştırmalar (Kloss ve Lisman, 2002; Sloan, Feinstein ve Marx, 2009; Sloan ve Marx, 2004; Smyth, 1998), yazmanın bir terapi tekniği olarak duygusal rahatlamayı sağladığını da ortaya koymaktadır.

Zekâ, bilişsel stil, güdülenme ve kaygı; yazma sürecinde bireysel farklılıkları besleyen kaynaklardır (Kellogg, 1999). Nitekim Sharples'a (1998) göre yazma sürecinin temel bileşenleri, uzun süreli aktif hafıza, bilişsel süreçler ve güdülenmedir. Bunlar yazma sürecinin bireyselleşmesini ve öz yeterlik algısının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Büyük Türkçe Sözlük'te (2009) *kaygı* kavramı "üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa" olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, duygusal bir durum olarak öğrenmeyi genellikle olumsuz etkilemektedir. Araştırmalar (Alport ve Haber, 1960; Scovel, 1978), iki tür kaygıdan bahsetmektedir: Öğrenciyi olumsuz etkileyerek öğrenme etkinliklerini azaltan kaygı; öğrenciyi yeni durumlarla mücadele etmeye güdüleyerek öğrenmeyi kolaylaştıran kaygı. Çeşitli araştırmalara göre (Gotlib, Gilboa ve Sommerfeld, 2000; Taghavi, Neshat-Doost, Moradi, Yule ve Dalgleish, 1999; Vasey, Daleiden, Williams ve Brown, 1995; Vasey, El-Hag ve Daleiden, 1996), kaygı, bilginin kodlanmasında ve geri çağrılmasında ve bilişsel süreci kesintiye uğratmaktadır.

Araştırmalar (Sawkins, 1971; Thompson, 1981), yazmanın kaygıya sebep olduğunu göstermektedir. Zira yazma eylemi, bireyi karar vermeye götüren birtakım örgütsel beceriler gerektirmektedir. Yapılan başka bir araştırmada da (Fritzsche, Young ve Hickson, 2003) genel kaygı düzeyi ile yazma kaygısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Basit bir mektup yazımından karmaşık rapor yazımına kadar herhangi bir yazma eylemi, öğrenciler arasından yazma kaygısı oluşturabilmektedir. Yazma kaygısı öğrenciler arasında ertelemeye, korku ve gerilim yaşanmasına, özgüvenin ve motivasyonun düşmesine, düşünme sürecinin kesintiye uğramasına neden olabilmektedir (Brand ve Leckie, 1988; Petzel ve Wenzel, 1993).

Nitekim Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisine göre yazma becerisi ile öz yeterlik algısı arasında iki taraflı ilişki vardır: Düşük kaygı düzeyi, yüksek motivasyon, yazarın yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır (Bruning ve Horn, 2000; Pajares, 2003). Çeşitli araştırmalar (Cheng, 1998; Cohen ve Norst, 1989; MacIntyre, Noels ve Clément, 1997; Pajares ve Price, 1991; Johnson, 1993; Truitt, 1995), düşük öz güvenle dil yeteneği ve dille bağlantılı kaygı arasında ilişki olduğunu göstermektedir.

Diğer yandan yazma becerisinin zayıf bir biçimde kontrol edilmesi, kaygının yükselmesine neden olmakta; yüksek kaygı düzeyi de bireyin yazma eylemini bilişsel ve duyuşsal olarak yenilgiye uğratmakta, motivasyonun azalmasına neden olmaktadır (Bruning ve Horn, 2000). Araştırmalar, pek çok öğretmenin, öğrencilerinin yazılarını kontrol ederken geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımları sergilediğini ortaya koymaktadır (Brown, Phillips ve Stephens, 1993; Hogan, 1985). Geleneksel dil bilgisi ve konuşma kalıpları içerisinde değerlendirilen yazma etkinliklerinde, çocuklar hata yapma ve sert bir biçimde eleştirilme kaygısıyla yazmaktan korkmaktadır (Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994).

Gerek anadilde gerekse yabancı dilde yazma eylemine yönelik kaygıları belirlemek üzere çeşitli ölçekler geliştirilmiştir. Bunlardan ilki Petzel ve Wenzel (1993) tarafından anadile yönelik geliştirilen yazma kaygısı ölçeğidir (Writing Anxiety Scale). Bu ölçek "empati, açıklama, başkalarını değerlendirme, güdülenme, örgütlenme, erteleme, özgüven, teknik

beceriler ve yazma kaygısı” adını taşıyan dokuz alt boyuttan oluşmuştur. Cheng (2004) ise İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler için yazma kaygısı ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek, “fiziksel kaygı, bilişsel kaygı ve kaçınma kaygısı” şeklinde üç boyuttan oluşmaktadır.

Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında yabancı dil öğrenmeye yönelik öğrencilerin taşıdığı kaygıların, yazma (Kurt ve Atay, 2007; Öztürk ve Çeçen, 2007) ve konuşma (Gönen, 2005) becerileri üzerinde odaklandığı ancak bir ölçek geliştirilmediği görülmektedir. Öğrencilerin gerek anadile gerekse yabancı dile yönelik yazma kaygısı düzeylerini belirlemeye yönelik yurt dışında ölçek geliştirme çalışmaları yapılmasına rağmen, yapılan inceleme sonucunda Türkiye’de bugüne kadar öğrencilerin anadillerine yönelik taşıdıkları yazma kaygılarını ölçmeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı görülmüştür. Bundan dolayı bu çalışmanın amacı, öğrencilerin anadillerine yönelik yazma kaygılarını geçerli ve güvenli biçimde değerlendirebilecek bir ölçme aracı geliştirmek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın ölçek geliştirme aşaması, Sakarya’daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan sayının belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell’in (1996) faktör analizi için verdiği ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütlere göre faktör analizi için 300 kişi “iyi”, 500 kişi “çok iyi” ve 1000 kişi “mükemmel” olarak değerlendirilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 52’si (405 kişi) erkek; % 48’i (369 kişi) kızdır. Öğrencilerin % 30’u (233 kişi) altıncı sınıfta; % 38’i (296 kişi) yedinci sınıfta; % 32’si (245 kişi) ise sekizinci sınıfta öğrenim görmektedir. Geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. % 48’i (233 kişi) kız ve % 52’si (247 kişi) erkek öğrenciden oluşan çalışma grubunun % 31’i (148 kişi) altıncı sınıf; % 38’i (184 kişi) yedinci sınıf ve % 31’i (148 kişi) sekizinci sınıf öğrencisidir.

İşlem

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin maddelerini hazırlamadan önce kapsamlı bir literatür incelemesi yapılarak, yazma kaygısı kavramıyla ilgili bilgiler analiz edilmiş ve ölçeğin kuramsal temeli oluşturulmaya çalışılmıştır. Literatür taramasının yanı sıra benzer ölçeklerdeki maddeler de incelenerek, yazma kaygısını ölçeceği düşünülen bilgiler, ölçek maddesi olabilecek şekilde düzenlenmiştir. Bu aşamada yazma kaygısının geniş biçimde ölçülebilmesini sağlamak amacıyla deneme maddelerinin mümkün olduğunca fazla sayıda olmasına özen gösterilmiş ve sonuçta 49 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Bu 49 madde biçim, anlaşılabilirlik ve yazma kaygısı göstergesi olup olmadığı açısından 3'ü Türkçe eğitimi, 1'i ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan dört öğretim üyesince incelenmiştir. Maddelerde beş basamaklı Likert ("1" Hiç bir zaman, "2" Ara sıra, "3" Sık sık, "4" Genellikle, "5" Her zaman) dereceleme ölçeği kullanılmış ve bu maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geçerlik çalışmaları olarak yapı geçerliği incelenmiştir. Yapı geçerliği için ölçeğin faktör yapısını ve alt ölçeklerini belirlemek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi (AFA) bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan, daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak için yapılmaktadır. Aynı faktör grubunda toplanan maddelere, maddelerin içeriğine göre bir isim vermeye çalışılır. Faktör analizi, bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da kullanılmaktadır (Balci, 2006). Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür. Açıklanan varyans oranının %30'un üzerinde olması, davranış bilimlerinde yapılan test geliştirme çalışmalarında yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2004). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ise kuramsal bir temele dayanarak çeşitli değişkenlerden oluşturulan faktörlerin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeye yönelik bir analizdir. DFA'da sınanan modelin yeterliğinin belirlenmesi için çok sayıda uyum indeksi kullanılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Bu çalışmada yapılan DFA için çoklu uyum indeksleri kullanılmış ve Ki-kare uyum testi (Chi-Square Goodness),

İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Fazlalık Uyum İndeksi (Incremental Fit Index, IFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjustment Goodness Of Fit Index-AGFI), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (Standardized Root Mean Square Residual-SRMR) uyum indeksleri incelenmiştir. Bu uyum indekslerinde genelde olduğu gibi GFI, CFI, ve IFI $>.90$, RMSEA ve SRMR $<.05$ ölçüt olarak alınmıştır (Hu ve Bentler, 1999).

Güvenirlilik çalışmaları olarak katsayısı, madde analizi için ise düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları incelenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri için SPSS 13.0 ve LISREL 8.54 programları kullanılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanan ölçek, 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Ayrıca Kişisel Bilgi Formu'yla öğrencilerin cinsiyet sınıf, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı, el yazısının düzgünlüğü ve Türkçe dersini sevip sevmeme durumları belirlenmiştir. Ölçekle elde edilen verilere hangi testlerin uygulanacağını belirlemek için Shapiro Wilk Testi ile verilerin dağılımının normalliği incelenmiş, verilerin normal dağılım gösterdiği bulunmuş ($p > .05$) ve bu nedenle bu çalışmada parametrik testler kullanılmıştır. Cinsiyet ve Türkçe dersini sevip sevmeme değişkeni için Bağımsız Grup t Testi yapıp anlamlı fark bulunanlar yorumlanmıştır. Sınıf, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısının düzgünlüğü değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmış, farkın anlamlı olduğu maddelerde, anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de ikili karşılaştırmalarda LCD Testi uygulanmıştır.

BULGULAR

Yapı Geçerliği

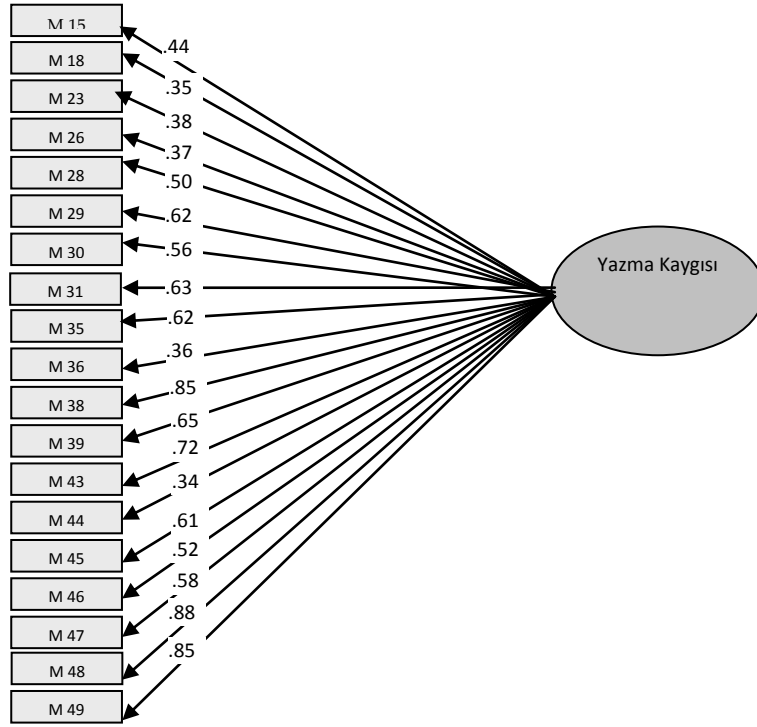
YKÖ'nün geçerlik çalışması olarak yapı geçerliği kapsamında Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. AFA çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılara ulaşmayı hedefler

(Büyüköztürk, 2004). YKÖ'nün faktör yapısını incelemek amacıyla yapılan AFA'da KMO örneklem uygunluk katsayısı .759, Barlett Sphericity Testi χ^2 değeri ise 6018,312 ($p<.001$) bulunmuş ve ölçek maddelerine verilen cevapların faktörlenebileceği görülmüştür. Bu işlem sonucunda toplam varyansın % 30.5'ini açıklayan tek faktörlü bir yapı elde etmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .55 ile .32 arasında sıralanmaktadır. Faktör yükleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. YKÖ'nin faktör yükleri

Madde No	Yazma Kaygısı
m15	.41
m18	.32
m23	.38
m26	.37
m28	.38
m29	.45
m30	.46
m31	.50
m35	.47
m36	.32
m38	.52
m39	.41
m43	.53
m44	.33
m45	.46
m46	.39
m47	.49
m48	.55
m49	.51

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin yapı geçerliği için yapılan DFA'dan elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=557.54$, $sd=151$, $p=0.00$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise $RMSEA=.059$, $CFI=.92$, $IFI=.92$, $GFI=.93$, $AGFI=.91$ ve $SRMR=.050$ olarak bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri modelin yeterli uyum verdiğini göstermektedir. Modele ilişkin faktör yükleri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Yazma Kaygısı Ölçeği'ne ilişkin path diagramı ve faktör yükleri

Güvenirlilik ve Madde Analizi

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin iç tutarlılık katsayıları ölçeğin bütünü için .80 olarak bulunmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeği için yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam test korelasyonlarının .30 ile .52 arasında değiştiği görülmüştür. Her bir madde ve elde edilen istatistiksel sonuçlar tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. YKÖ'nin düzeltilmiş madde-test korelasyonları

Madde No	Yazma Kaygısı
m15	.30
m18	.31
m23	.34
m26	.36
m28	.34
m29	.42
m30	.41
m31	.43
m35	.42
m36	.34
m38	.49
m39	.41
m43	.48
m44	.33
m45	.39
m46	.32
m47	.42
m48	.52
m49	.50

Ölçek Puanlarının Değerlendirilmesi

Yazma Kaygısı Ölçeği'ndeki toplam madde sayısı 19'dur. Bu nedenle 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 95, en düşük puan ise 19'dur. Ölçekte olumsuz anlam taşıyan yedi madde, ters kodlanmıştır. Ölçekteki bazı madde kökleri olumlu anlamlar taşıdığından ve olumsuz maddeler de ters kodlandığından, Yazma Kaygısı Ölçeği'nden alınan puanın yüksek olması, öğrencilerin anadillerinde yazma kaygısının düşük olması şeklinde yorumlanmaktadır. Ölçekten alınan toplam puan, madde sayısına (19) bölünerek bireyin yazma kaygısı düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. Bu işlem sonucunda elde edilen 2.5 puanın altı yüksek, 2.5 ile 3.5 arası orta, 3.5 ve üzeri ise düşük düzeyde yazma kaygısını göstermektedir. Ölçeğin uygulama süresi, yaklaşık 5-6 dakikadır.

Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından Yordanmasına Yönelik Bulgular

Tablo 3. Yazma kaygısı ölçeğine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
YKÖ	480	65,33	8,69

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları toplam puanın aritmetik ortalamasının 65,33 olduğu görülmektedir. Bu ortalama ölçeğin toplam madde sayısı olan 19'a bölüldüğünde 3,4 sayısı elde edilmektedir. Bu işlem sonucunda elde edilen puan, öğrencilerin orta düzeyde yazma kaygısını göstermektedir.

Tablo 4. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Cinsiyet	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	Sh $_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
YKÖ	Erkek	247	64,75	8,502	,541	1,502	,478	,134
	Kız	233	65,94	8,875	,581			

Tabloda görüldüğü gibi, öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,502$; $p>.05$).

Tablo 5. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının Türkçe dersine sevmeye değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonuçları

Puan	Türkçe Dersini Sevip Sevmeme	N	\bar{x}	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
YKÖ	Evet	61	63,33	8,602	1,101	-3,313	332	,001
	Hayır	273	67,42	8,743	,529			

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanların, Türkçe dersini sevip sevmemesine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,313$; $p<.01$). Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin yazma kaygılarının, Türkçe seven dersini öğrencilere daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	790,659	2	395,329	5,322	,005	Sekizinci Sınıf-Altıncı Sınıf
Gruplar içi	35432,989	477	74,283			
Toplam	36223,648	479				

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile sınıf düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-477}=5,322$; $p<.01$). Bu farklılığın kaçınıcı sınıf öğrencilerinden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD Testi sonucunda, altıncı sınıf öğrencilerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir ($p<.01$).

Tablo 7. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplar arası	674,527	3	224,842			Alt gelir grubu-Üst gelir grubu
Gruplar içi	35549,121	476	74,683	3,011	,030	
Toplam	36223,648	479				

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile ailelerinin gelir düzeyleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3-476}=3,011$; $p < .05$). Bu farklılığın hangi gelir düzeyine mensup öğrencilerden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan LSD Testi sonucunda, alt gelir grubundaki öğrencilerin üst gelir grubundaki öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir ($p < .05$).

Tablo 8. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplar arası	1030,333	3	343,444			Hiç kitap okumayanlar -
Gruplar içi	35193,315	476	73,936	4,645	,003	3-4 kitap okuyanlar
Toplam	36223,648	479				

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile bir ayda okudukları kitap sayısı arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{3-476}=4,645$; $p < .01$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Testi sonucunda, hiç kitap okumayan öğrencilerin, ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir ($p < .01$).

Tablo 9. Yazma kaygısı ölçeği puanlarının öğrencilerin el yazının düzgünlüğü göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

<i>Varyansın Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
Gruplar arası	2984,168	2	1492,084	21,412	,000	El yazısı kötü olanlar-el yazısı düzgün olanlar
Gruplar içi	33239,480	477	69,684			
Toplam	36223,648	479				

Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile el yazılarının düzgünlüğü arasındaki farkı belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda, istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($F_{2-477}=21,412$; $p < .01$). Bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD Testi sonucunda, el yazısı kötü olan öğrencilerin, el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir ($p < .01$).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik "Yazma Kaygısı Ölçeği" geliştirmek, ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini incelemek ve geliştirilen ölçek aracılığıyla ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısı taşıma durumlarını ortaya koymaktır. Araştırmanın ölçeğini oluşturma süreci Sakarya'daki ilköğretim okullarında öğrenim gören 774 öğrenciyle gerçekleştirilmiş ardından geliştirilen ölçek 480 ilköğretim ikinci kademe öğrencisine uygulanmıştır. Araştırmaya katılan örneklem, sayı bakımından istatistiksel analizlerin gerektirdiği yeterliliktedir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle geniş bir literatür taraması yapılmış ve yazma kaygısı kavramıyla ilgili olduğu düşünülen benzer ölçekler incelenmiştir. Bu incelemeden sonra elde edilen bilgiler ölçek, maddesi olabilecek şekilde yazılmış ve 49 maddelik bir madde havuzu, uzman görüşlerinden de yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yapılan faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 30.5'ini açıklayan ve tek faktör altında toplanan 19 madde elde edilmiştir. Ölçeğin faktör yükleri .32'den .55'e doğru

sıralanmaktadır. Tek faktörlü yapının doğrulanması amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizinde elde edilen uyum indeksleri, modelin yeterli uyum verdiğini kanıtlamıştır. Geçerlik çalışmalarından elde edilen bulgular göz önüne alındığında ölçeğin geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Güvenirlik çalışmasında iç tutarlılık katsayılarının ölçeğin bütünü için .80 olduğu görülmüştür. İç tutarlılık katsayısının .80 bulunması ölçekte yer alan maddelerin birbirleri ile tutarlı, dolayısıyla iç tutarlık anlamındaki güvenirliliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu yöntemle elde edilen güvenirlilik katsayısı, ölçeğin güvenirliliğinin sağlandığını göstermektedir. Madde analizi sonucunda ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .30 ile .52 arasında sıralandığı görülmüştür. Madde-toplam puan korelasyonunun yorumlanmasında .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği dikkate alındığında (Büyüköztürk, 2004), bu katsayıların yeterli olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, Yazma Kaygısı Ölçeği'nin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin değerlendirilmesinde eğitimciler tarafından geçerli ve güvenilir biçimde kullanılabilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmelerin sonuçlarına göre yazma kaygısı yüksek olduğu belirlenen öğrenciler için iyileştirici metot ve stratejiler geliştirilerek, yazma kaygısı düzeylerini azaltmaya yönelik çalışmalar yapılabilir.

Yabancı dildeki yazma kaygısının giderilmesine yönelik ikili gruplar hâlinde çalışma, öğrencilerin birbirlerine geribildirim vermesine ya da portfolyo kullanmaya dayalı uygulamaların öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığı, çeşitli araştırmalarla belirlenmiştir. Öğrenci geri bildiriminin Türk İngilizce aday öğretmenlerinin yazma kaygıları üzerine olan etkilerinin araştırıldığı bir deneysel çalışmada (Kurt ve Atay, 2007), ikili gruplar hâlinde çalışan ve birbirlerinin yazdıklarına geribildirim veren öğrencilerin daha az yazma kaygısı taşıdıkları belirlenmiştir. Yapılan bir diğer çalışmada (Öztürk ve Çeçen, 2007) da portfolyo tutmanın Türk İngilizce öğretmeni adaylarının yazma kaygısını azalttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin yazmaya yönelik merakını ve beklentilerini uyandırmaya ve yazma kaygılarını azaltmaya yönelik farklı uygulamaların yapılması gereği, ön plana çıkmaktadır.

Araştırma sonucunda Türkçe dersini sevmeyen öğrencilerin, Türkçe dersini seven öğrencilere göre yazma eylemine yönelik daha fazla kaygı taşıdıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma isteği duymasında, yazmanın onların keyif alabilecekleri eğlenceli bir uğraş haline getirildiği Türkçe dersleri etkili olacaktır. Bu noktada öğretmene önemli sorumluluklar düşmektedir. Yapılan araştırmalarda (Graves, 1994; Routman, 1996; Sommers, 1994) geleneksel dil bilgisi ve konuşma kalıpları içerisinde değerlendirilen yazma etkinliklerinde, çocuklar hata yapma ve sert bir biçimde eleştirilme kaygısıyla yazmaktan korkmaktadır. Türkçe öğretmenleri, öğrencilere eleştiri korkusundan uzak bir duygusal ortam sağlanmalıdır.

Öğrencilerin yazdıklarının takdir edilmesi, onların motivasyonunu artıracaktır. Yazma süreci sonunda buna yönelik uygulamaların yapılması –örneğin, öğrenci yazılarının sınıf panosuna asılması-, öğrencilere yazdıklarının değerli olduğu hissini verme açısından önem taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, altıncı sınıf öğrencilerinin yazma eylemine yönelik kaygılarının, sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olması; altıncı sınıfların yazma becerisini geliştirici etkinliklere sekizinci sınıf öğrencilerine göre formel eğitimde geçirilen süre bakımından daha az zaman ayırmasıyla yorumlanabilir. Bu araştırmada sınıf düzeyi, yazma becerisini yordayıcı bir değişken olarak değerlendirilmektedir.

Diğer yandan araştırmanın bulgularına göre hiç kitap okumayan öğrencilerin yazma eylemine yönelik kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olması, şaşırtıcı bir sonuç değildir. Zira okuma, yazma eyleminin bir ön hazırlık aşamasını teşkil etmektedir. Birey okuma yoluyla edindiği gözlemlerini yazıya dökmekle kalmaz aynı zamanda okunan yazıları da örnek alır. Böylelikle ilköğretim düzeyinde öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasının gerekliliği, bir kez daha ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre el yazısı kötü olan öğrenciler, el yazısı düzgün olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı taşımaktadır. El yazısının düzgünlüğünün, yazma eylemine yönelik kaygıyı yordayıcı bir değişken olarak belirlenmesi, öğrencilerin

yazma kaygılarının azaltılmasında el yazısı eğitime verilmesi gereken önemi açığa çıkarmaktadır.

Öğrencilerin anadildeki yazma kaygılarını belirlemeye yönelik bu araştırmanın Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve coğrafi bölgelerinde de yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması, bundan sonraki araştırmacılara önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alport, R. ve Haber, R. N. (1980). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 10, 207-215.
- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve illkeler*. Ankara: Pegema Yayınları.
- Brand, A. G. ve Leckie, P. A. (1988). The emotions of professional writers. *Journal of Psychology*, 122(5), 421-439.
- Brown, J., Phillips, L. B ve Stephens, E. C. (1993). *Toward literacy*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Bruning, R. ve Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö., Kahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dil bilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Cheng, Y. S. (1998). *A Qualitative inquiry of second language anxiety: interviews with Taiwanese EFL students*. In J. Katchen ve Y. Liung (Eds.), *The Proceedings of the Seventh*

International Symposium on English Teaching (pp. 309-320). Taipei, Taiwan: Crane Publishing.

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.

Cohen, Y. ve Norst, M. J. (1989). Fear, dependence, and loss of self-esteem: affective barriers in second language learning among adults. *RELC Journal*, 20, 61-77.

Fritzsche, B. A., Young, B. R ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35, 1549-1557.

Gönen, İ. K. (2005). *İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin yabancı dilde okuma kaygılarının kaynakları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Gotlib, I. H., Gilboa, E. ve Sommerfeld, B. K. (2000). *Cognitive functioning in depression: nature*. R. J. Davidson (Ed.), *Anxiety, depression, and emotion* (pp. 133-163). New York: Oxford University Press.

Graves, D. H. (1994). *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hogan, M. P. (1985). Writing as punishment. *The English Journal*, 74(5), 40-42.

Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structural analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.

Kellogg, R. T. (1999). *Psychology of writing*. USA: Oxford University Press.

Kloss, J. D. ve Lisman, S. A. (2002). An exposure-based examination of the effects of written emotional disclosure. *British Journal of Health Psychology*, 7, 31-46.

- Kurt, G. ve Atay, D. (2007). The effects of peer feedback on the writing anxiety of prospective Turkish teachers of EFL. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 12-23.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. ve Clément, R. (1997). Biases in Self-ratings of Second Language Proficiency: The Role of Language Anxiety. *Language Learning*, 47, 265-287.
- Öztürk, H. ve Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of EFL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, M. F. ve Johnson, M. J. (1993). *Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993). Development and initial evaluation of measure of writing anxiety. *American Psychological Association Convention*, Toronto, Canada.
- Price, M. L. (1991). *The subjective experiences of foreign language anxiety: Interviews with anxious students*. in E. K. Horwitz ve D. J. Young (Eds.), *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications* (pp. 101-108). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Routman, R. (1996). *Literacy at the crossroads: Crucial talk about reading, writing, and other teaching dilemmas*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sawkins, M. W. (1971). *The oral responses of selected fifth grade children to questions concerning their writing expression*. Buffalo, NY: Buffalo State University of New York.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. *Language Learning*, 28, 129-142.
- Sharples, M. (1998). *How we write: Writing as creative design*. London, UK: Routledge.

- Sloan, D. M, Feinstein, B. A. ve Marx, B. P. (2009). Durability of beneficial health effects associated with expressive writing. *Anxiety, Stress & Coping*, 1-15.
- Sloan, D. M. ve Marx, B. P. (2004). A closer examination of the structured written disclosure procedure. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 165-175.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 174-184.
- Sommers, N. (1994). Revision strategies of student writers and experienced adult writers. In S. Perl (Ed.), *Landmark essays on writing process* (pp. 75-84). Davis, CA: Heragoras Press.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Taghavi, R., Neshat-Doost, H., Moradi, A., Yule, W. ve Dalglish, T. (1999). Biases in visual attention in children and adolescents with clinical anxiety and mixed-anxiety-depression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27, 215–223.
- TDK (2009). Büyük Türkçe sözlük. İnternette 02 Aralık 2009'da elde edilmiştir. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=kayg%FD&ayn=tam>
- Thompson, M. O. (1981). *A workshop: coping with writing anxiety*. Post-Conference Workshop of the National Council of Teachers of English, Minneapolis, MN.
- Truitt, S. N. (1995). *Anxiety and beliefs about language learning: A study of Korean university students learning English*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texas, Austin.
- Vasey, M. W., Daleiden, E. L., Williams, L. L. ve Brown, L. M. (1995). Biased attention in childhood anxiety disorders: a preliminary study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23, 267–279.

Vasey, M. W., El-Hag, N. ve Daleiden, E. L. (1996). Anxiety and the processing of emotionally threatening stimuli: Distinctive patterns of selective attention among high- and low-test-anxious children. *Child Development, 67*, 1173–1185.